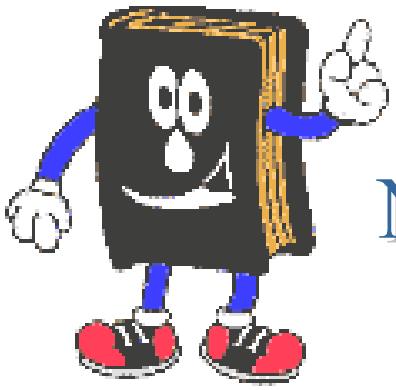
Prof. univ.dr. DAN POTOLEA

Conf. univ.dr. MARIN MANOLESCU

TEORIA ŞI METODOLOGIA EVALUĂRII

CURS UNIVERSITAR

BUCUREŞTI
2005



NOTĂ DE PREZENTARE

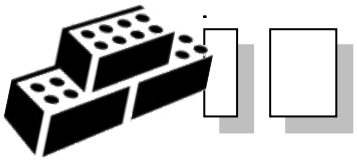
Cursul de **„Teoria si metodologia evaluarii scolare„** face parte din pachetul disciplinelor psihopedagogice. Este structurat pe doua dimensiuni:

- **O dimensiune teoretica,** ce vizeaza in principal familiarizarea studentilor cu principalele concepte, teorii si modele de interpretare moderna a evaluarii scolare, intelegerea de catre acestia a principalelor directii de evolutie in domeniu, interpretarea dintr-o perspectiva teoretica a deciziilor, schimbarilor si transformarilor promovate in domeniul evaluativ in invatamantul romanesc in ultimul deceniu si jumatate;
- **O dimensiune practica,** ce vizeaza pe de o parte *dobandirea* de catre studenti a unor abilitati practice specifice de integrare si utilizare in practica scolara a unor metode, tehnici, instrumente, sisteme referentiale/ criteriale in vederea optimizarii procesului de instruire, tratarii diferentiate a elevilor, iar pe de alta parte integrarea in propriul sistem al valorilor profesionale a unor atitudini de receptivitate si valorizare fata de schimbare.

COMPETENȚE PROFESIONALE

Pe parcursul şi la sfârşitul cursului, studenții vor dobândi următoarele competențe:

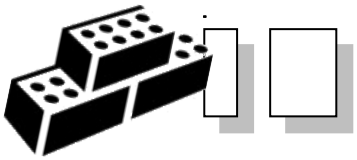
- caracterizarea statutului epistemologic al Teoriei si Metodologiei Evaluării



1.Competente de cunoastere si intelegere:

(TME); Determinarea pozitiei TME in sistemul stiintelor educatiei;

- definirea si caracterizarea principalelor categorii de concepte teoretice si metodologice specifice domeniului: evaluare, functii, operatii, criterii, strategii, metode, tehnici, instrumente, sisteme de apreciere a performantelor scolare etc;
- asamblarea conceptelor intr-un limbaj stiintific si coerent si utilizarea lui in activitatea profesionala.



2. Competente de explicare si interpretare:

- descrierea, interpretarea si evaluarea principalelor orientari si instrumente metodologice ale TME:
  - tipuri/ strategii de evaluare,
  - metode si tehnici clasice si alternative de evaluare,
  - instrumente;
  - criterii de evaluare etc;
- aprecierea meritelor si limitelor diferitelor strategii, metode, tehnici si instrumente de evaluare;
- analiza reflectiv-critica si formularea judecatilor de valoare proprii privind literatura de specialitate.
- identificarea si evaluarea directiilor si tendintelor reprezentative de evolutie din domeniul politicilor, teoriei si practicii evaluarii in invatamantul preuniversitar: reforme, paradigme, probleme critice, perspective.

- Dobandirea unui set de abilitti practice specifice;

3. Competente aplicative:

- Integrarea si utilizarea efectiva in practica scolara a strategiilor, sistemelor criteriale, a metodelor, tehnicilor si instrumentelor existente de evaluare educationala;
- Interpretarea rezultatelor evaluarii si valorificarea lor in vederea optimizarii procesului de instruire, tratarii diferentiate a elevilor.
- Dezvoltarea abilitatii de a construi probe de evaluare care sa satisfaca la un nivel acceptabil conditii tehnice de validitate si fidelitate.

4. Atitudini:

- Integrarea conceptelor, principiilor si instrumentelor metodologiei proprii TME in sistemul valorilor profesionale ale cursantului;
- Receptivitate la inovatiile din sfera teoriei si practicii evaluarii educationale;
- Asimilarea si practicarea consecventa a pricipiilor deontologice in evaluarea elevului, grupurilor si institutiilor scolare;
- Constientizarea impactului evaluarii corecte / incorecte a elevilor in planul dezvoltarii lor personale, orientarii profesionale si promavarii sociale.

STRUCTURA CURSULUI

Cursul „Teoria si metodologia evaluarii scolare” este structurat pe opt (8) unitati de invatare care acopera in general problematica domeniului, atat din perspectiva teoretica dar mai ales practica.

Cele opt unitati de invatare dezvoltate in curs au fost abordate in general in aceeasi maniera, oferind studentilor posibilitatea de a accede la delimitarile conceptuale fundamentale ale fiecarui capitol, de a intelege caracteristicile specifice ale temei sau domeniului, dar, cu prioritate, au fost vizate stimularea autoreflectiei, a spiritului de observatie in raport cu problematica evaluativa prezentata/ discutata, dezvoltarea unor competente aplicative, de integrare, utilizare, interpretare si constructie a demersurilor evaluative din perspectiva optimizarii, ameliorarii, reglarii procesului instructiv- educativ.

Problematica unitatilor de invatare s-a orientat spre intelegerea dinamicii conceptului de „evaluare scolara”, dar mai ales a semnificatiei sale actuale, centrata pe elemente calitative, apreciative privind procesul invatarii de catre elev, spre componentele/ variabilele evaluarii care asigura si conditioneaza functionalitatea oricarui demers evaluativ: obiectul evaluarii scolare, strategiile puse in miscare in concordanta cu functiile/ semnificatiile atribuite acesteia, sistemul referential- criteriile de evaluare, operatiile de baza implicate, dispozitivele evaluative puse in aplicare: metode, tehnici, instrumente.

In cadrul fiecarei unitati de invatare, pe langa elementele de natura teoretica, am integrat diverse teme de reflectie, aplicatii, teme de lucru cu functie de autoevaluare, precum si o lucrare de verificare.

Lucrarile de verificare au fost concepute dintr-o dubla perspectiva:

- Aceea a evaluarii studentului la finalul fiecarei unitati de invatare;
- Aceea a oferirii unor exemple/ modele de instrumente/ dispozitive de evaluare in concordanta cu problematica cursului si cu tendintele de modernizare receptate in teoria si practica pedagogica actuala.

Literatura de specialitate consultata si care este mentionata atat la „Bibliografia generala” cat si la „Bibliografia” fiecarei unitati de invatare a fost selectata pe criterii de reprezentativitate explicativa, de interpretare si de aplicare in practica educationala. De asemenea am avut in vedere si alte considerente, cum ar fi o distributie echilibrata intre literatura de specialitate in limba romana si in limbile de circulatie internationala, accesul cursantilor/ studentilor la aceste lucrari (marea majoritate a lor fiind publicate in edituri de prestigiu, cu acoperire in toata tara), etc.

ABORDAREA MODULULUI DE CĂTRE STUDENȚI

Modulul **„Teoria si metodologia evaluarii”** va fi abordat de fiecare student din trei perspective:

- ⇨ Relatia student- tutore
- ⇨ Relatia student- mentor
- ⇨ Studiu individual si activitate independenta.

Primele doua categorii de relatii vor necesita o abordare interactiva, bazata pe o permanenta stimulare, motivare, dinamizare.

Studiul individual si activitatea independenta vor ocupa un loc important in parcurgerea modulului.Fiecare unitate de invatare cuprinde/ include teme de autoreflectie, aplicatii, teme de autoevaluare precum si o lucrare de verificare.

Sarcinile de lucru de tipul aplicatiilor, temelor de autoevaluare, de autoreflectie, studii de caz etc sunt prevazute spatii rezervate special pentru redactarea/ elaborarea raspunsului. De asemenea, pentru diverse discutii si comentarii cu tutorele sau cu mentorul, insemnari/ adnotari etc pot fi folosite mansetele/ spatiile albe special lasate la marginea foii. Acestea pot reprezenta un exercitiu si un prilej important pentru pregatirea lucrarilor de verificare. La finalul fiecarei unitati de invatare veti gasi, de asemenea, „Raspunsuri si comentarii la probele de autoevaluare”, care vor reprezenta repere in autocorectare, autoverificare.

Lucrarile de verificare sunt plasate la finalul fiecarei unitati de invatare. Este recomandabil sa cititi cu atentie cerintele precum si instructiunile privind continutul, redactarea, extensia etc. De asemenea se impune sa tineti seama de criteriile integrate in baremele / grilele de corectare si apreciere a raspunsurilor dumneavoastra. Lucrarile vor fi transmise tutorelui la care ati fost repartizat, la termenele stabilite. Modalitatea prin care veti intra in posesia comentariilor si notelor acordate de tutor vor fi stabilite de Universitate.

SUCCES!

Unitatea de învățare nr. 1

PROBLEME GENERALE ALE EVALUĂRII ŞCOLARE

Cuprins

1. Obiectivele unitatii de invatare nr. 1

2. Evaluarea scolara: repere conceptuale si specific

3. Conceptii care au marcat/ jalonat evolutia paradigmei docimologice

4. Tendinte de modernizare a evaluarii scolare

5. Evaluarea tradițională – evaluarea modernă; analiza comparativa

6. Structura / variabilele evaluarii

7. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare

8. Lucrare de verificare nr. 1

9. Bibliografie

1. Obiectivele unității de învățare nr.1

Pe parcursul si la sfarsitul acestei unitati de invatare, cursantii/ studentii vor fi capabili:

- Sa defineasca principalele concepte teoretice specifice acestei unitati de invatare;
- Sa utilizeze/ opereze cu aceste concepte in diverse contexte de instruire, metodice etc
- Sa justifice evolutia conceptului de evaluare de la sensul sau initial de «control», «examinare », «masurare» la sensul actual de «apreciere », «ameliorare », «reglare», emitere de judecati de valoare ;
- Sa compare evaluarea traditionala si evaluarea moderna;
- Sa formuleze judecati de valoare privind receptivitatea sistemului de evaluare din Romania fata de evolutiile recente din domeniu ;
- Sa stabileasca/ conceapa/ defineasca elementele structurale ale unui program de instruire;

2. Evaluarea şcolară: repere conceptuale şi specific

ETIMOLOGIE

Examinarea si notarea elevilor constituie obiectul de studiu al **docimologiei. Docimologia** derivă din grecescul „**dokimé”**, care însemna *probă de încercare* (Ion T. Radu, op. cit). Din aceeaşi familie de cuvinte face parte şi „dokimasticos”, devenit **docimastică**, ceea ce inseamna studiul tehnicilor de examinare şi aptitudinea de a examina. În acest sens se vorbeşte de pregătirea docimastică a cadrului didactic ca formare pentru activitatea de evaluare *(I.T. Radu, Evaluarea în procesul didactic, EDP, Buc, 1999, pag. 55).*

Termenul de „docimologie” a fost avansat de Henri Piéron în 1923, care propunea următoarea definiție: „Docimologia desemnează studiul sistematic al examenelor (moduri de notare, variabilități inter-individuale şi intra-individuale ale examinatorilor, factori subiectivi etc.” *(Apud Yvan Abernot, Les méthodes d'évaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996, pag. 59).*

Gilbert de Landsheere (1979) adaugă, la sensul inițial al docimologiei, studiul comportamentului examinatorilor şi examinaților, ceea ce înseamnă extinderea problematicii acesteia asupra repercursiunilor psihologice ale evaluării *(Dictionar de Evaluare şi de Cercetare în Educație, coord. G. De Landsheere, 1979)*.

REPERE conceceptuale

În evoluția conceptului de evaluare identificăm **trei categorii de definiții** *(Ch. Hadji, op. cit., pag. 30; Stefflebeam, 1980, pag. 17; C. Cucoş, op. cit., pag. 365*):

1. *Definițiile „vechi”;* care puneau semnul egalității între evaluare şi măsurare a rezultatelor elevilor. (Evaluare = măsurare; E = M);

2. *Definițiile PPO* (Pedagogiei prin obiective), care interpretau evaluarea în raport de obiectivele educaționale (evaluare = congruența cu obiectivele educaționale);

3. *Definițiile „noi”*, actuale, moderne, care concep evaluarea ca apreciere, ca emitere de judecăți de valoare despre ceea ce a invatat si cum a invatat elevul, pe baza unor criterii precise, bine stabilite anterior (Evaluare=emitere de judecăți de valoare).

Definițiile relativ recente ale evaluarii scolare sunt foarte diverse. Ele au însă multe note comune.Din multitudinea de variante, desprindem urmatoarea definitie: *„A evalua inseamna **a emite judecati de valoare** privind invatarea de catre elev, pe baza unor **criterii** adecvate **obiectivelor** fixate, in vederea luarii unor **decizii**”.*

Reținem două concepte fundamentale care fac parte din procesul evaluativ normal şi concordant cu stadiul actual al evoluției evaluării şcolare:

Noțiunea de obiectiv în raport cu care trebuie să situăm rezultatele elevilor.

Noțiunea de „criterii de apreciere”, adecvate obiectivului fixat.

Proba de autoevaluare nr. 1

Identificati cel putin doua avantaje si doua dezavantaje pentru fiecare din cele trei categorii de definitii ale evaluarii care s-au succedat in timp:

- ***evaluare = masurare a rezultatelor scolare ale elevilor***
- ***evaluare = congruenta cu obiectivele educationale***
- ***evaluare = emitere de judecati de valoare, pe baza unor criterii (apreciere).***

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

3. Concepţii care au marcat/ jalonat evoluţia paradigmei* docimologice

Paradigma docimologica a fost marcata/ jalonata in timp de urmatoarele patru conceptii:

1. **evaluarea „comparativă”,** a cărei funcţie principală era de a compara elevii şi de a-i clasifica, raportându-i pe unii la alţii, acordându-le diplomă sau alte distincţii după nivelul lor de reuşită;

2. **evaluarea „prin obiective”** sau evaluarea **„criterială**” care are ca rol să furnizeze informaţii funcţionale, permiţând elevilor să se situeze în raport cu atingerea obiectivelor comune pentru toţi elevii – (standarde unitare) şi oferind soluţii de ameliorare;

3. **evaluarea „corectivă”,** care propune o nouă paradigmă, nu numai „decizională” ci şi „informaţională”. Ea are ca scop să ofere elevului informaţii suplimentare în funcţie de dificultăţile constatate pentru a-i facilita învăţarea;

4. **evaluarea „conştientizată**” sau „**formatoare”,** care este în dezvoltare şi are la bază evoluţiile recente din domeniul psihologiei cognitive şi pedagogiei privind integrarea evaluării în procesul de învăţare. Ea pendulează între *cogniţie,* ca ansamblu al proceselor prin intermediul cărora elevul achiziţionează şi utilizează cunoaşterea şi *metacogniţie,* ca proces de „cunoaştere despre autocunoaştere”. **Evaluarea conştientizată/ formatoare** este o nouă megaconcepţie (megapunct de vedere). Ea corespunde unui demers dominant pedagogic care favorizează participarea activă şi autonomia elevului, furnizându-i repere explicite, în scopul de a lua în mâini propria transformare, fiind conştient de propriile dificultăţi şi lacune. Această nouă şi ultimă accepţiune a evaluării trebuie însoţită de o creştere a practicilor de reglare dar şi de o modificare fundamentală de mentalitate.

„Paradigma** este un univers coerent de idei şi de principii acceptate de o comunitate ştiinţifică ce intenţionează să ofere o explicaţie globală, exhaustivă asupra unui fenomen ştiinţific”(Romiţă Iucu). Aceasta este o perspectivă. Dintr-o altă perspectivă, „Paradigma reprezintă grila generală de observare şi de interpretare a unui fenomen ştiinţific”.*

Proba de autoevaluare nr.2

Identificati in practica scolara exemple de manifestare a evaluarii educationale in urmatoarele ipostaze:

- ***comparativa***
- ***criteriala***
- ***corectiva***
- ***constientizata/ formatoare.***

Comentati-le!

Comentariul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

4. Tendințe de modernizare a evaluării şcolare

4.1. Cultura evaluarii versus cultura controlului/ examinarii/ "ascultarii" elevului

Astăzi se discuta din ce în ce mai mult despre necesitatea unei "culturi evaluative" care trebuie formată şi promovată în rândul celor care se ocupă de formarea tinerelor generații. Pentru aceasta sunt necesare transformări fundamentale în primul rând în mentalitatea teoreticienilor si practicienilor din domeniul educației.

Esența schimbărilor petrecute în ultimul deceniu al secolului trecut şi care se continuă şi astăzi derivă din aceea că „evaluarea şcolară este concepută din ce în ce mai mult ca parte integrantă a procesului de învățare şi jalon al acesteia" *(Yvan Abernot, Les méthodes d'évaluation scolaire, Nouvelle edition, DUNOD, Paris, 1996, pag.5)*.

Conceptul care a modificat întreaga pedagogie a ultimelor decenii şi care nu şi-a epuizat încă resursele este cel de **„evaluare formativă"**. Acesta (conceptul) instituie evaluarea ca mijloc de formare a elevului şi permite observarea evoluției competențelor sale.

Considerarea evaluării moderne ca făcând parte integrantă din procesul de învățare, intim asociat acestuia, a condus la distanțarea sa de tradiționala „verificare" a cunoştințelor şi chiar de tradiționala apreciere şcolară. *(Ioan Cerghit, Sisteme alternative si complementare de instruire, Editura Aramis, 2002, pag. 292).*

Evaluarea modernă, care promovează tranziția de la noțiunea de **control** al însuşirii cunoştințelor la conceptul de **evaluare** atât a **rezultatelor** învățării dar mai ales a **proceselor** pe care le implică, semnifică trecerea de la o pedagogie a transmiterii cunoştințelor la o pedagogie a însuşirii cunoştințelor şi a ştiinței de a deveni.

Integrarea organică a evaluării în structura activității didactice de către concepțiile pedagogiei moderne determină amplificarea funcției educative a acesteia, situând-o într-o poziție cheie în procesul instructiv-educativ.

Această consecință derivă dintr-o firească înțelegere a evaluării ca „ştiință a valorii"(Ioan Cerghit, *op. cit., pag. 287).* A evalua înseamnă, între altele, a emite judecăți de valoare, ceea ce presupune a te raporta la valori, a face trimitere la un sistem de valori.

4.2. Invatarea asistata de evaluare

În învățământ, evaluarea dobândeşte o anumită specificitate, având în vedere faptul că activitatea educațională în ansamblul ei este orientată şi raportată la **un sistem de valori** ale culturii, ale ştiinței, literaturii şi artei, ale filosofiei şi moralei, ale calității umane şi sociale. Cu alte cuvinte „învățământul îşi declară în mod clar prioritățile pentru un anumit sistem de valori, îşi justifică opțiunile şi preferințele în raport cu anumite valori **traduse în obiective**. Aceste valori trebuie să şi le însuşească şi să şi le interiorizeze elevul, să le integreze în structurile sale de cunoaştere şi simțire, în conduita personală. (Idem, pag. 288).

Din perspectiva abordarii curriculare si sistemice a procesului de invatamant, **evaluarea face parte integranta dintr- un tot,** nu trebuie tratata izolat, ci in stransa corelatie cu celelalte activitati prin care se realizeaza procesul de invatamant, cu predarea si invatarea. Pe de alta parte, metodele, tehnicile si instrumentele de evaluare nu pot fi disociate de celelalte variabile ale evaluarii: obiectul evaluarii(ce se evalueaza), criteriile/ obiectivele educationale, strategiile evaluative etc. **Toate acestea sunt ca elementele unui puzzle**: **pentru a- i intelege sensul, trebuie sa-i ordonezi partile!**

O caracteristica a ultimelor lucrari de referinta in domeniu este aceea ca in domeniul scolar **trebuie sa vorbim despre evaluare in termeni de procese. In locul termenului consacrat de " evaluare" trebuie sa vorbim de " activitate evaluativa"**, de " **evaluare in actiune**, in desfasurare".

In domeniul evaluării scolare asistăm la un proces de îmbogățire a acesteia şi tranziția de la manifestarea ei ca instrument de măsură şi control la un demers centrat pe invatarea de catre elev, pe procesele cognitive ale acestuia, pe reglarea si pe autoreglarea cunoasterii. Din perspectiva acestor idei, evaluarea şcolară trebuie să devină dinamică, centrată pe procesele mentale ale elevului, să favorizeze autoreglarea, autoreflecția, să înlocuiască acea concepție statică, bazată pe control, examinare, sancțiune. In acest fel se poate ajunge la "î**nvățarea asistată de evaluare".**

Sinteza tendințelor principale de modernizare a evaluării şcolare

- S-a imbogatit cantitativ si s-a dezvoltat calitativ **cadrul conceptual** din domeniul evaluativ; in vocabularul cotidian cu privire la evaluare se intalnesc frecvent o multitudine de termeni noi, in timp ce altii folositi traditional si-au imbogatit semnificatia, in consens cu schimbarile din planul teoriei si practicii educationale.

- Evaluarea moderna este abordata în **termeni de procese** şi nu de proceduri/ modalitati de măsurare a rezultatelor învățării. Termenul clasic de "evaluare", care ne conduce în mod spontan şi obligatoriu cu gândul la "control", "verificare", "examinare", ar trebui înlocuit, nu numai la nivel terminologic, cât mai ales ca mod de concepere, prin sintagma **"activitate evaluativă".** Din perspectiva modernă, **"a evalua"** înseamnă a desfăşura o activitate care însoțeşte pas cu pas procesul de predare-învățare.

- Introducerea in teoria si practica pedagogica a conceptului de **„evaluare formativa"** a determinat atenționarea pedagogilor asupra faptului că obiectul lor de studiu în domeniul evaluativ, in consens cu ideile psihologiei cognitive, trebuie să-l reprezinte cu prioritate procesele de învățare ale elevilor şi nu comportamentele manifestate de aceştia ca rezultat al învățării.

- O alta idee de bază vizeaza **coresponsabilizarea** celui care învață (elevul). Aceasta presupune dezvoltarea capacității de autoreflecție asupra propriei învățări, intrarea în funcțiune a **mecanismelor metacognitive**. Cu alte cuvinte, **"cunoaştere despre autocunoaştere".**

- Invățământul modern solicita conceperea unui nou cadru de evaluare, a **un nou sistem de referință** care să aibă la bază **formarea competențelor** elevilor. Multe sisteme de învățământ, inclusiv cel românesc din ultimii ani, îşi propun să dezvolte activitatea instructiv-educativă având ca referențial competențele generale şi specifice pe care trebuie să le dobândească cel ce învață – elevul - pe parcursul şi la finalul unui ciclu de instruire, al unui an de studiu etc. **Centrarea pe competențe** este o preocupare majoră a ultimilor ani.

- La ora actuala se tinde spre o evaluare complexa, realizata prin intermediul unei metodologii complexe si a unui instrumentar diversificat. Asistam la multiplicarea cantitativa si cresterea calitativa a dispozitivelor de evaluare *(op. cit, pag. 287).*

Astfel:

- S-a extins gama **metodelor de evaluare** folosite de cadrele didactice la clasa, vorbindu-se insistent despre complementaritatea **metodelor traditionale** (evaluari orale, scrise, probe practice etc) cu altele noi, **moderne** (portofoliul, proiectul, investigatia, autoevaluarea etc), ce reprezinta de fapt **alternative** in contextul educational actual, cand se cere cu insistenta deplasarea accentului de la **evaluarea produselor** invatarii la **evaluarea proceselor cognitive** ale elevului in timpul activitatii de invatare.

- **Sistemul tehnicilor si instrumentelor de evaluare** s-a imbogatit substantial. In practica evaluativa curenta dar si in dezbaterile teoretice si in lucrari de specialitate de referinta se solicita expres integrarea in probele de evaluare a **itemilor obiectivi, semiobiectivi si subiectivi,** in deplina corespondenta cu **complexitatea competentelor si performantelor** vizate prin programe si manuale scolare etc.

5. Evaluarea tradiţională – evaluarea modernă; analiză comparativă

Evaluarea tradiţională

- expresiile cele mai frecvente folosite pentru denumirea activităţii de evaluare sunt: examinare, verificare, ascultare, control, chiar dacă această activitate se desfăşoară într-un context cotidian, şi nu la finalul unui program de instruire;
- aprecierea şcolară sau verificarea se constituia ca moment separat de activitatea de predare-învăţare;
- acţiona cu precădere periodic, realizând, de regulă, o evaluare sumativă;
- este sinonimă cu aprecierea clasică, cu notaţia sau corecţia, cu controlul continuu al învăţării şcolare;
- se finalizează cu clasificarea (clasamentul elevilor) (evaluare comparativă);
- nota sau calificativul sancţiona învăţarea de către elev;
- selectează şi exclude anumite domenii ale învăţării mai greu de evaluat: atitudini, comportamente, trăsături de personalitate etc;
- este centrată pe cunoştinţe;
- notarea este un scop în sine, un mijloc de clasificare sau de certificare;
- este sinonimă cu noţiunea de control al cunoştinţelor;
- evaluatorul constată, compară şi judecă; este centrată deci pe elev şi apreciază conformitatea cunoştinţelor predate (lecţia învăţată) cu o scară de valori care este lăsată la aprecierea profesorului şi care rămâne în mare parte implicită, nu se comunică elevilor *(Vogler, op. cit., pag. 158);*
- incriminează doar elevul nu şi criteriile de apreciere deşi de multe ori criteriile sunt insuficient definite sau confuze etc.

Evaluarea modernă

- ⇨ este asociată grijii față de măsurarea şi aprecierea rezultatelor
- ⇨ nu este un scop în sine, un simplu control, ci se realizează în vederea adoptării unor decizii şi măsuri ameliorative
- ⇨ pune accent pe problemele de valoare şi pe emiterea judecății de valoare;
- ⇨ acordă preponderență funcției educative a evaluării;
- ⇨ încearcă să devină o interogație globală, preocupată de promovarea aspectului uman în general
- ⇨ acoperă atât domeniile cognitive cât şi pe cele afective şi psihomotorii ale învățării şcolare
- ⇨ se ocupă atât de rezultatele şcolare cât şi de procesele de predare şi învățare pe care le implică;
- ⇨ se constituie parte integrantă a procesului didactic, nu mai este privită din exteriorul acestuia;
- ⇨ dezvoltă tot timpul o funcție de feed-back pentru elev;
- ⇨ tinde să informeze şi personalul didactic asupra punctelor tari şi punctelor slabe ale eforturilor depuse, asupra eficienței activității didactice;
- ⇨ îşi asumă un rol activ, de transformare continuă a proceselor de predare şi de învățare, de intervenție formativă;
- ⇨ devine un proces continuu şi integrat organic procesului de instruire;
- ⇨ evaluarea devine un mijloc de comunicare de informații asupra stadiului învățării, în vederea ameliorării sau reorganizării acesteia.
- ⇨ evaluează elevii în raport cu o normă, cu criterii dinainte formulate (vezi „Descriptorii de performanță pentru învățământul primar”);
- ⇨ aceste criterii sunt cunoscute şi de evaluator şi de evaluat;
- ⇨ solicită o diversificare a tehnicilor de evaluare, a metodelor şi creşterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete;

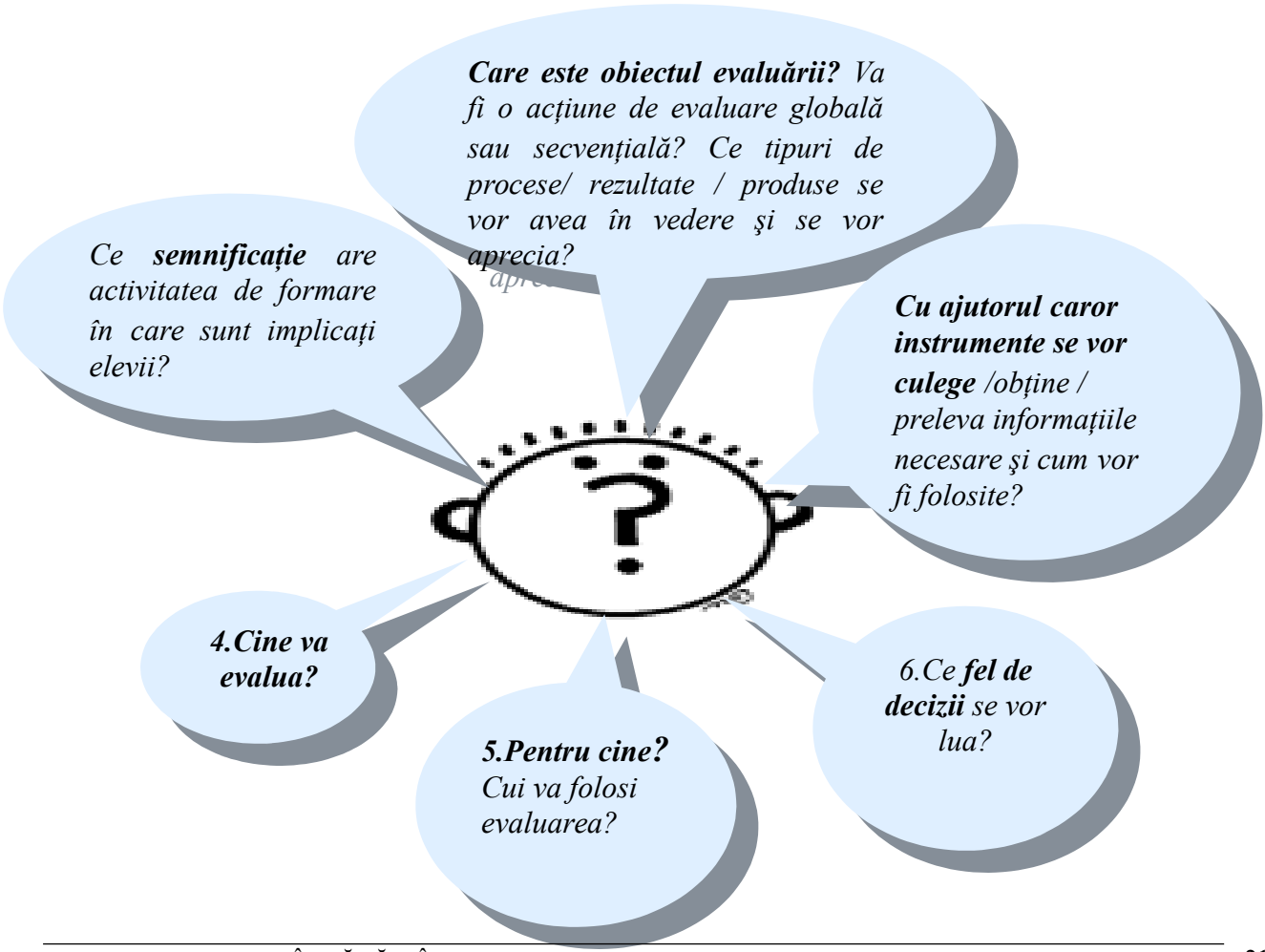
⇨ vizează deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului şcolar (competențe relaționale, comunicare profesor-elev; disponibilități de integrare socială);

- ⇨ centrează evaluarea pe rezultatele pozitive, fără a sancționa în permanență pe cele negative;
- ⇨ elevul devine partener cu drepturi egale, într-o relație educațională care are la bază „un contract pedagogic” etc.
- ⇨ oferă transparență şi rigoare metodologică;
- ⇨ caută să aprecieze şi eficacitatea ansamblului de procese care trebuie să conducă la învățare etc.

6. Structura / variabilele evaluării

Componentele structurale ale evaluarii scolare rezultă din răspunsurile la cateva întrebări cărora trebuie să le răspundă cadrul didactic.

Iata cateva din aceste intrebari si variabilele corespondente:



Structura evaluarii vizeaza doua categorii de probleme:

a) Probleme care privesc **sensul evaluării**.Acestea constituie punctul de plecare şi punctul de sosire al întrebărilor tehnice.

b) Probleme de **ordin tehnic**. Acestea se refera la formele de evaluare, metodele, tehnicile si operațiile implicate. Ar putea fi grupate sub noțiunea generală de **dispozitiv de evaluare.**

Problemele de ordin tehnic si cele care vizeaza sensul evaluarii rezultatelor scolare ale elevilor se articulează şi se organizează într-un tot unitar. Din jocul intrebarilor si raspunsurilor la aceste categorii de probleme, desprindem urmatoarele **elemente structurale sau variabile** ale evaluarii scolare:

- **Functii**: *ce semnificatie are evaluarea?*
- **Strategii:** *cum va fi ea conceputa/ proiectata ?*
- **Obiectul evaluarii:** *ce se evalueaza?*
- **Operatiile evaluarii**: *ce pasi trebuie facuti?*
- **Criteriile evaluarii:** *in raport de ce se evalueaza?*
- **Metode, tehnici, instremente**: *cum se evalueaza?*

7. Răspunsuri şi comentarii la probele de autoevaluare

Proba de autoevaluare nr. 1

Identificati cel putin doua avantaje si doua dezavantaje pentru fiecare din cele trei categorii de definitii ale evaluarii care s-au succedat in timp:

- ***evaluare = masurare a rezultatelor scolare ale elevilor***
- ***evaluare = congruenta cu obiectivele educationale***
- ***evaluare = emitere de judecati de valoare, pe baza unor criterii (apreciere).***

REPERE IN ELABORAREA RASPUNSULUI

Avantaje şi dezavantaje:

Evaluare = măsurare:

Avantaje:

această perspectiva de concepere/ abordare / intelegere a evaluarii a stimulat mişcarea pedagogică de dezvoltare a măsurării ştiinţifice;

a atras atenţia asupra interesului pe care pot să-l prezinte datele/ informaţiile tratate matematic;

se sprijină pe o măsurare precisă, asigurand un grad mare de obiectivitate şi fidelitate etc.

Dezavantaje:

lasă în afara evaluării tot ceea ce nu este direct sau esenţialmente măsurabil;

identitatea dintre măsurare şi evaluare implică o centrare strict instrumentală (pe testele standardizate);

producerea de teste standardizate este dificilă şi costisitoare;

rămân în afara preocupărilor de evaluare aspecte importante care nu se supun măsurării.

Evaluare = con

gruența cu obiectivele educaționale

Avantaje:

Atrage atenția asupra necesității de a stabili un referențial la care să se raporteze rezultatele obținute de elevi;

Ne îndeamnă să ne interesăm în procesul evaluativ atât de produse (performanțe) dar şi de modul în care s-a ajuns la acele rezultate;

Se referă la o acțiune puternic integrată procesului de învățământ;

Odată stabilite obiectivele şi criteriile, acestea pot furniza informații importante asupra procesului învățării de către elev dar şi asupra produsului final;

Asigură retroacțiune imediată;

Furnizează date asupra elevului dar şi asupra programului de instruire în care acesta este implicat etc.

Dezavantaje:

Evaluarea se centrează restrictiv pe obiective, adesea vizand doar comportamente observabile şi măsurabile din domeniul cognitiv şi motor;

Se acordă prea mare importanță rezultatelor finale, în defavoarea proceselor;

Comportamentul elevilor reprezintă elementul central de judecată;

Evaluarea se dovedeşte mai mult o acțiune secvențială;

Centrarea excesivă pe obiective care exprimă comportamente observabile şi măsurabile poate conduce la o derivă tehnicistă; evaluatorul riscă să îndeplinească mai mult un rol tehnic, oferit de operaționalizarea obiectivelor etc.

de valoare pe baza unor criterii.

Avantaje:

evaluarile de acest tip permit o lărgire a variabilelor ce pot şi trebuie să fie evaluate;

sunt permisive la experiențe şi expertize;

nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor etc.

Dezavantaje:

se sprijină pe rutina cadrelor didactice

li se pot contesta fidelitatea şi obiectivitatea;

datele şi criteriile sunt ambigue;

generalizările pripite implică unele riscuri etc.

Proba de autoevaluare nr.2

REPERE IN ELABORAREA RASPUNSULUI

Exemple de manifestare a evaluarii scolare in ipostaza sa „comparativa”:

Premierea elevilor la sfarsit de an scolar;

Admiterea intr-o institutie de invatamant (liceu, facultate, etc) pe baza mediilor/ rezultatelor;

etc.

Exemple de manifestare a evaluarii in ipostaza sa „criteriala/prin obiective”:

Acordarea de diplome/distinctii elevilor „pentru rezultate/ merite deosebite” in raport cu realizarea obiectivelor cadru si de referinta prevazute in programe;

Acordarea de calificative; etc.

Exemple de manifestare a evaluarii in ipostaza sa corectiva:

Introducerea elevului/ elevilor in programe recuperatorii, de ameliorare a invatarii, dupa o evaluare formativa sau chiar sumativa;

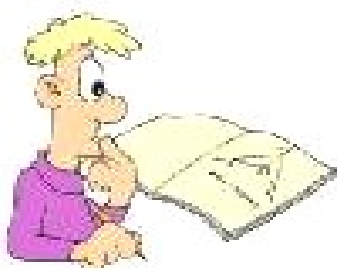
Fise de munca independenta, fise de recuperare/ ameliorare etc.

Exemple de manifestare a evaluarii in ipostaza sa „constientizata/ formatoare”:

Autocorectarea si autoaprecierea pe baza de criterii cunoscute de elevi;

Decizie personala, asumata de un elev, in sensul aprofundarii sau extinderii invatarii in cazul manifestarii unor lacune sau al dorintei/ motivatiei elevului de a invata mai mult si mai bine; etc.

8. Lucrare de verificare nr.1



Notă

- ✓ *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- ✓ *Se acorda 10 puncte din oficiu.*
- ✓ *Nota finala se obtine prin impartirea la 10 a punctajului obtinut de student/ cursant.*

Subiectul I (8 puncte)

Completati spatiile libere din definitia urmatoare cu expresiile sau cuvintele potrivite:

„A evalua inseamna, din perspectiva pedagogiei moderne, a emite ..... despre activitatea de invatare a elevului, pe baza unor..... precizate/ stabilite anterior”.

Atentie!

*Se acorda **cate 4 puncte** pentru completarea corecta a fiecarui spatiu liber.*

Subiectul al II-lea (12 puncte)

Citeste cu atentie afirmatiile de mai jos. Incercuieste litera *A* daca apreciezi ca afirmatia este *adevarata.* Incercuieste litera *F* daca apreciezi ca afirmatia este *falsa.*

1. Termenul de ***„docimologie”*** *(*stiinta examinarii si notarii elevilor) a fost avansat/ propus de.....in 1923***.**

A ***F***

2. Învățământul modern solicita conceperea unui nou cadru de evaluare, a **un nou sistem de referință** care să aibă la bază **formarea competențelor** elevilor**.**

A ***F***

3. Cuvintele cheie implicate in activitatea evaluativa moderna sunt: **a verifica** prezenta unei cunostinte/ abilitati/ competente;**a situa** un proces/ rezultat al invatarii elevului in raport cu o tinta, cu un standard; **a judeca** (a emite o judecata de valoare).

A	F

Atentie!

*Se acorda **cate 4 puncte** pentru fiecare raspuns corect.*

Subiectul al III-lea (30 puncte)

Explicati in cuvinte proprii esenta celor *patru conceptii* care au marcat/ jalonat evolutia paradigmei docimologice:

1. *evaluarea comparativa*
2. *evaluarea criteriala/ prin obiective;*
3. *evaluarea corectiva / diferentiata*
4. *evaluarea „constientizata" / formatoare.*

In redactarea raspunsului veti avea in vedere urmatoarele **cerinte**:

- *precizarea caracteristicilor fiecarei conceptii;*
- *explicarea semnificatiilor in plan pedagogic, psihologic, sociologic etc;*
- *exemplificarea acestor caracteristici si semnificatii, pe baza unor situatii concrete din practica pedagogica si a explicatiilor oferite de literatura pedagogica.*

Atentie!

Respectarea ordinii cerintelor nu este obligatorie. Punctajul este repartizat astfel:

- ***continutul lucrarii:** 21 puncte (cate 7 puncte pentru fiecare cerinta rezolvata, raportata la fiecare din cele patru conceptii in parte);*
- ***redactarea lucrarii**: 9 puncte (unitatea compozitiei: 3 puncte; coerenta textului: 2 puncte;ortografie si punctuatie: 2, 5 puncte; registrul de comunicare, stilul si vocabularul adecvate continutului : 1 punct; lizibilitatea: 0, 5 puncte). Punctajul pentru redactare se acorda numai daca lucrarea are **cel putin o pagina**.*

Subiectul al IV- lea (40 puncte)

Scrieti un *eseu* despre evaluarea scolara actuala, argumentand existenta/ coexistenta in invatamantul romanesc a caracteristicilor evaluarii traditionale si ale evaluarii moderne.

In realizarea lucrarii trebuie sa raspundeti urmatoarelor **cerinte:**

- *numirea a cel putin cinci dintre caracteristicile evaluarii traditionale si, respectiv, ale evaluarii moderne;*
- *explicarea acestor caracteristici;*
- *exemplificare, cu referire la situatii educationale concrete din invatamantul romanesc;*
- *relevarea raporturilor dintre evaluarea traditionala si evaluarea moderna;*
- *evidentierea tendintelor evolutive in scoala romaneasca;*
- *exprimarea unui punct de vedere personal.*

Barem de corectare si de notare analitica (punct cu punct) a eseului

Se opteaza pentru o evaluare analitica/ punct cu punct intrucat este vorba despre un eseu structurat.

- Se recomanda ca eseul sa aiba 3- 4 pagini. Ordinea integrarii cerintelor in cuprinsul lucrarii este la alegere.
- Punctajul este repartizat astfel:
  a. ***Continutul lucrarii****: 24 de puncte(cate 4 puncte pentru fiecare reper/ cerinta corect rezolvata; se vor aprecia: valoarea stiintifica a ideilor exprimate, bogatia literaturii de specialitate studiata si citata, semnificatia si valoarea exemplelor invocate, prelucrarea si interpretarea proprie, personala a ideilor de baza);*
  b. ***Redactarea lucrarii:*** *16 puncte (organizarea ideilor in scris: 4 puncte; abilitati analitice si critice: 6 puncte; utilizarea limbii literare, ortografie, punctuatie : 4 puncte; lizibilitate, asezare corecta in pagina : 2 puncte).*

9. Bibliografie

CERGHIT, Ioan, *„Sisteme de instruire alternative si complementare”, Editura Aramis, Bucuresti, 2002, 287-288; 294- 300*

IUCU, Romita*, „Instruirea scolara”, Editura Polirom, Iasi, 2001, pag. 100- 102; 103*

JINGA, Ioan; ISTRATE, Elena*, „Manual de Pedagogie”, Editura ALL, Bucuresti, 2001, pag. 321*

JOITA, Elena*, „Educatia cognitiva”, Editura Polirom, Iasi, 2002, pag. 15- 30*

LISIEVICI, Petru*, „Evaluarea in invatamant. Teorie, practica, instrumente”, Editura ARAMIS, Bucuresti, 2002, pag. 11-13*

MANOLESCU, M.*, „Evaluarea scolara. Metode, tehnici, instrumente”, Editura Meteor Press, Bucuresti, 2005, pag. 17- 22*

MEYER, Genevieve*, „De ce si cum evaluam”, Editura Polirom, Iasi, 2000, pag. 17-20*

RADU, I.T.*, „Evaluarea in procesul didactic”, EDP, Bucuresti, 1999 pag. 61-68; 86-92*

STOICA, Adrian*, „Evaluarea progresului scolar. De la teorie la practica”, Humanitas Educational, Bucuresti, 2003, pag. 13-20*

VOGLER, Jean*, „Evaluarea in invatamantul preuniversitar”, Editura POLIROM, Iasi, 2000, pag. 17; 22;70; 219*

Unitatea de învăţare nr. 2

FUNCŢII ŞI STRATEGII EVALUATIVE

Cu

Obiectivele unitatii de invatare nr.2

Functiile evaluarii

2.1. Repere conceptuale
2.2. Clasificarea functiilor evaluarii
2.3. Functiile generale ale evaluarii
2.4. Functiile specifice ale evaluarii

3. Strategii/ tipuri de evaluare

3.1. Repere conceptuale
3.2.Clasificarea strategiilor evaluative
3.3. Strategii evaluative criteriale/prin obiective versus strategii evaluative normative/ comparative
3.3.1. Strategii evaluative normative / comparative
3.3.2. Strategii evaluative criteriale sau evaluarea prin obiective
3.4. Evaluarea inițială – evaluarea formativă – evaluarea sumativă. Unitatea si complementaritatea lor
3.4.1.Evaluarea inițială
3.4.2. Evaluarea formativă si evaluarea formatoare
3.4.3. Evaluarea sumativă sau „certificativă

4. Raspunsuri si comentarii la probele de autoevaluare
5. Lucrare de verificare nr. 2
6. Bibliografie

Pe parc

- S
- S
- S

tii ale
luare
truire,
antul
a/ prin

obiective si evaluarea normativa/ comparativa;

- Sa identifice avantaje si limite ale folosirii fiecareia din strategiile evaluative;
- Sa utilizeze/ sa integreze in practica scolara strategii de evaluare scolara, in diverse contexte educationale

2.Funcțiile evaluării

2.1 Repere conceptuale

Functiile evaluarii vizeaza efectele/ consecintele/ semnificatiile acesteia in plan individual si social. Evaluarea modernă este prin excelență formativă, integrată procesului de învățare. Conceptul care a modificat întreaga pedagogie a ultimelor decenii este cel de **„evaluare formativă"**.In prezent este in ascensiune **„evaluarea formatoare",** care instituie evaluarea ca modalitate eficienta a unei invatari autoreglante. Aceste concepte- evaluarea formativa dar si evaluarea formatoare- instituie evaluarea ca mijloc de formare a elevului şi permit observarea evoluției competențelor sale.

Din această perspectivă, înseşi **funcțiile** actului evaluativ se modifică fundamental. Acestea se concretizează în:

Funcția descriptivă: „Tu eşti aici…"

Funcția diagnostică: „Pentru că ai aceste lacune…"

Funcția prognostică: „Ai putea urma…"

In această viziune, cele trei forme sau strategii: inițială, formativă, sumativă sunt într-o strânsă complementaritate *(Ana Bonboir)* si in stransa legatura cu rolurile/ functiile indeplinite de demersul evaluativ. **Evaluarea inițială** nu mai are funcția de control. Ea devine descriptivă („Tu eşti aici…") şi serveşte ca bază de comparare pentru evaluările ulterioare. Functia ei principala este aceea de a motiva, de a stimula şi mai ales de a indica programul ce trebuie urmat în etapa ulterioară de instruire a elevului. În virtutea aceluiaşi mod de a gândi şi a acționa, **evaluarea formativă** devine un mijloc de formare a elevului, făcând parte integrantă din procesul de învățare. Ea este în progres. În concepția lui Scriven, cel care a propus termenul, evaluarea formativă este mai mult decât o tehnică:

este o stare de spirit pe care profesorul şi elevul dar şi instituțiile şcolare trebuie s-o adopte. Această concepție participă la formarea unui ansamblu de atitudini pe care şcoala trebuie să le adopte pentru a le promova *(Yvan Abernot, op. cit., pag. 108).* Cea de-a treia strategie de evaluare – **evaluarea sumativă** –este o sancțiune.Din perspectiva pedagogiei moderne, si aceasta isi modifica semnificativ functiile deja consacrate. Ea încheie o perioadă de învățare şi conduce la acordarea unei note sau a unui calificativ. Acestea (nota sau calificativul) **„certifică"** o achiziție a elevului şi are functia de a contribui la orientarea celui care învață.

2.2 Clasificarea funcțiilor evaluării

Aceste functii pot fi clasificate in mai multe categorii, luand in seama/ in considerare diverse criterii psihopedagogice, sociologice, docimologice. (Ion T. Radu, pag. 68- 70; Ioan Bontas, Pedagogie, pag. 240-241;Ioan Jinga, Elena Istrate, Manual de pedagogie, Editura ALL, Bucuresti, 2001, pag. 322- 323).

Diferentiem astfel:

- ***functii sociale si functii pedagogice;***
- ***functii diagnostice si functii prognostice;***
- ***functii de certificare si functii de selectie;***
- ***functii generale si functii specifice.***

Din perspectiva reglarii si ameliorarii procesului instructiv – educativ pe parcursul unui program de instruire (ciclu de invatamant, an scolar, semestru etc), ne intereseaza in mod deosebit **functiile generale si cele specifice ale evaluarii.**

2.3 Funcțiile generale ale evaluării

1. ***Functia constatativa, de cunoastere, de constatare*** a starii fenomenului evaluat.Aceasta functie are menirea de a pune in evidenta : "Ce este si cum este fenomenul evaluat?"'

2. ***Functia diagnostica, de explicare a situatiei existente***. Actiunea evaluativa pune in evidenta ce se afla la originea situatiei existente, care sunt factorii si conditiile care au generat-o."'cum se explica si din ce cauza?"
3. ***Functia predictiva, de ameliorare si de prognoza*** **-** se concretizeaza in deciziile de ameliorare si precum si in predictia evolutiei activitatii si a rezultatelor evaluate."(Cum poate fi ameliorat si care va fi starea lui viitoare?"')

2.4 Funcțiile specifice ale evaluării

Aceste functii sunt complementare, se presupun reciproc.

In principal aceste functii vizeaza reglarea, ameliorarea procesului, atat a actului de predare cat si a activitatii de invatare. Prin urmare aceste functii se refera la ambii parteneri ai procesului: profesorii si elevii.

Din perspectiva profesorului, evaluarea este necesara la inceputul activitatii, pe parcursul programului si la finalul acestuia. Ea permite cadrului didactic:

- Sa culeaga informatii cu privire la masura in care au fost realizate obiectivele stabilite;
- Sa-si explice activitatea realizata si asteptarile pedagogice;
- Cunoasterea procedurilor si a actiunilor reusite, dar si a punctelor critice;
- Sugereaza cai de perfectionare a stilului didactic promovat de el;
- Constituie un control/ autocontrol asupra activitatii desfasurate
- Permite identificarea cauzelor eventualelor blocaje, ale dificultatilor intampinate de elevi;

Din perspectiva elevului:

- Evaluarea orienteaza si dirijeaza activitatea de invatare a elevilor;
- Evidentiaza ce trebuie invatat si cum trebuie invatat, formand elevilor un stil de invatare;
- Ofera elevilor posibilitatea de a cunoaste gradul de indeplinire a sarcinilor scolare, de atingere a obiectivelor activitatii;
- Are efecte pozitive asupra insusirii temeinice a cunostintelor, priceperilor si deprinderilor;
- Produce efecte globale pozitive in plan formativ- educativ
- Constituie mijloc de stimulare a activitatii de invatare, de angajare a elevilor intr-o activitate sustinuta;
- Formeaza o motivatie puternica fata de invatare, o atitudine pozitiva / favorabila fata de scoala
- Constituie un mijloc eficace de asigurare a succesului si de prevenire a eseculi scolar;
- Contribuie la formarea capacitatii si atitudnii de autoevaluare;
- Contribuie la precizarea intereselor, aptitudinilor elevilor si la depistarea dificultatilor in invatare;
- Contribuie la intarirea legaturii scolii cu familia

Sintetizand, am putea concluziona faptul ca evaluarea realizeaza/ indeplineste urmatoarele functii:

- Functia de **predictie,** de prognosticare si orientarea activitatii didactice, atat de predare cat si de invatare;
- Functia **selectiva/ de competitie**, care asigura ierarhizarea si clasificarea elevilor;
- Functia de **feed- back(**de reglaj si autoreglaj); analiza rezultatelor obtinute permite reglarea si autoreglarea procesului didactic, din partea ambilor actori;
- Functia **social- economica:** evidentiaza eficienta invatamantului, in functie de calitatea si valoarea “”produsului “ scolii.
- Functia **educativa,** menita sa constientizeze si sa motiveze, sa stimuleze interesul pentru studiu, pentru perfectionare si obtinerea unor performante cat mai inalte;
- Functia **sociala,** prin care se informeaza colectivitatea, familia asupra rezultatelor obtinute de levi si studenti.

3. Strategii/ tipuri de evaluare

3.1 Repere conceptuale

În sens larg, strategia desemnează un ansamblu de acțiuni coordonate în vederea atingerii unui scop. „Strategia vizează stăpânirea acțiunilor, ordonarea lor în vederea producerii unui rezultat scontat.” *(Charles Hadji, op. cit., pag. 48).*

In domeniul educational, strategia evaluativă este un demers prealabil şi orientativ menit sa ofere **perspectiva** din care va fi concepută evaluarea. Aceasta va avea, deci, un rol esențial în emiterea judecăților de valoare privind procesul si rezultatele invatarii de catre elevi.

Strategia exprimă intenția de a construi acțiunea evaluativa în funcție de diverse rațiuni. Ratiunea principala/ esentiala a evaluarii scolare moderne este asigurarea reuşitei elevilor. *„**Strategia** în evaluarea educațională reprezintă **conduita deliberativă responsabilă a evaluatorului** în toate aspectele şi pe întreaga întindere a demersului evaluativ, ca şi opțiunea pentru cel mai oportun şi mai adecvat tip/mod de evaluare pedagogică, în situația instructiv-educativă dată”* (D. Ungureanu, pag. 148).

Ce inseamna / presupune un demers strategic ?

Demersul strategic al oricărei evaluări educaționale presupune:

stabilirea beneficiarilor evaluării;

stabilirea agenților evaluării (cine va face evaluarea);

justificarea evaluării respective (de ce este necesară)

stabilirea obiectivelor/ intentiilor evaluării

compatibilizarea manierei instrinseci de evaluare cu modul/tipul de predare-învățare prealabile;

identificarea constrângerilor;

stabilirea obiectului evaluarii sau a naturii informațiilor ce se doresc a se obține

estimarea realistă prealabilă a eventualei rezistențe a celor ce vor fi evaluați;

asigurarea/procurarea/elaborarea instrumentelor de evaluare, atât a celor standardizate dar şi acelor construite (manufacturate de cei ce evaluează) ;

plasarea optimă în timp a debutului evaluării şi stabilirea duratei acesteia;

exprimarea opțiunii pentru maniera de interpretare a rezultatelor evaluării, în funcție de intenții:

pentru clarificare

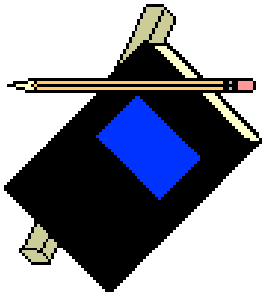
pentru conformare

pentru comparare etc.

stabilirea modului de valorizare a rezultatelor/ concluziilor evaluării care trebuie materializate în decizii post-evaluative de recuperare/progres/schimbare etc.

3.2 Clasificarea strategiilor evaluative

Taxonomiile/ clasificarile strategiilor evaluative sunt destul de diverse, in functie de criteriile folosite. Cele mai multe clasificari pornesc de la intelegerea strategiei evaluative ca opțiune pentru un mod sau tip major de evaluare.



„Strategiile evaluative în educație se reduc la demersuri specifice care conduc la opțiuni şi care se configurează în posibilitati alternative dihotomice”/ polare:

- ✓ evaluare de proces sau evaluare de produs;
- ✓ evaluare criteriala sau evaluare normativa;
- ✓ evaluarea holistică sau evaluare sectorială/ analitica;
- ✓ evaluare categorială/ frontala sau evaluarea personalizată;
- ✓ evaluare integrativă sau evaluare contextuali
- ✓ evaluare reflexivă sau evaluare participati
- ✓ evaluare imperativă sau evaluare negoc
- ✓ evaluare motivantă sau evaluare sancțion
- ✓ evaluare formală sau evaluare informală;
- ✓ evaluare internă sau evaluare externă etc.
- ✓ evaluare formativa sau evaluare recapitulativa/ sumativa / finala/ de bilant
- ✓ evaluarea unui” obiect particular”-evaluare care se ocupa de toate obiectele
- ✓ evaluare bazata pe descriere/ masurare sau evaluare bazata pe aprecierea procesului/ produsului
- ✓ evaluare proactiva (predeterminata- evaluare retroactiva
- ✓ evaluare centrata pe profesor- evaluare centrata pe elev
- ✓ evaluare obiectiva(bazata pe probe standardizate)- evaluare impresiva(centrata pe calitate)
- ✓ evaluare frontala- de grup –sau individuala
- ✓ evaluare bazata pe criteriul „continut” sau pe „norma statistica" sau pe „norma individuala sau pe” obiective”
- ✓ evaluare initiala- formativa - finala

3.3. Strategii evaluative criteriale/prin obiective versus strategii evaluative normative/comparative

Din perspectiva activitatii evaluative cotidiene, care are functii predominant formative/ ameliorative, ne intereseaza in mod deosebit două tipuri cardinale de strategii evaluative şi anume:

- **strategiile evaluative criteriale (bazate pe obiective)**
- **strategiile evaluative normative sau comparative.**

3.3.1. Strategii evaluative normative/ comparative

Acestea sunt strategii tradiționale, care datează de secole. Teoria care stă la baza acestor strategii porneşte de la adevărul că realizarea performanțelor în învățare ale elevilor este profund diferențiată şi selectivă. În consecință, trebuie să oferim elevilor un evantai cuprinzător al standardelor, de la nivelul celor inferioare şi accesibile tuturor până la nivelul celor superioare şi accesibile unei minorități. Date fiind distribuția inegală a aptitudinilor intelectuale ale elevilor şi caracterul ierarhic clasificator al învățământului, este nevoie să se realizeze o selecție a elevilor în funcție de accesul lor la anumite standarde de conținut.

(L. Vlăsceanu, 1988).

Modelul teoretic al selecției a fost oferit de baza statistică a faimoasei „curbe în formă de clopot" a lui Gaus. Pornind de la această distribuție teoretică a rezultatelor şcolare, criteriile de notare şi instrumentele de diagnosticare şi evaluare a performanțelor şcolare ale elevilor trebuie, în virtutea acestei concepții, să fie elaborate şi standardizate încât să se ajungă la clasificarea elevilor într-unul din intervalele de pe curba distribuției normale. Aceasta presupune că mai întâi sunt definite în termeni relativi sau procentuali performanțele standard conform modelului oferit de curba lui Gaus. Apoi sunt elaborate în termen de conținut standardele instructive. Aceste standarde sunt astfel elaborate şi ierarhizate încât unii elevi au acces sau ating numai nivelul standardelor inferioare iar alții înaintează în realizarea standardelor superioare.

Strategiile instructiv-educative care au la bază această concepție sunt **strategii normative, comparative.** Elevii sunt comparați, clasați, ierarhizați în clasă. Fiecare dintre

aceştia face parte (chiar conştientizează apartenența sa) din categoria elevilor buni, sau mediocri, sau medii etc. La această „etichetare” (elev bun, sau slab sau mediu etc.) contribuie, pe lângă profesori, chiar părinții elevilor, colegii etc. în aşa fel încât şcolarii se identifică cu una sau alta din categoriile rezultate din utilizarea Curbei lui Gaus.

Strategia normativă (comparativă) în evaluarea educațională este tot mai des criticată şi tinde să fie înlocuită cu evaluarea criterială sau prin obiective.

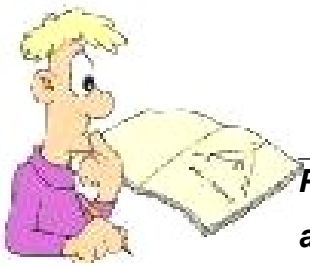
3.3.2. Strategii evaluative criteriale sau evaluarea prin obiective

Acest tip de strategie are la bază evaluarea prin obiective educaționale. Esența acestei strategii criteriale constă în stabilirea cu mai multă rigoare şi finețe a ceea ce se numeşte în literatura de specialitate „standardul minim acceptat" sau „performanța minimă acceptată", care exprimă pragul de reuşită a unui elev într-o anumită situație educațională anume.

După modul diferit în care obiectivele se pot deriva, ierarhiza, defini, formula, operaționaliza, distingem:

- **strategii evaluative criteriale** derulate în raport cu **obiective prestabilite,** obținute prin selecția, prelucrarea, reierarhizarea obiectivelor existente în taxonomii complete, ierarhizate nivelar, structurate categorial. Este vorba de obiectivele **date** prin documentele oficiale, repartizate/distribuite pe cicluri şcolare, ani de învățământ, discipline de studiu etc.
- **strategii de evaluare criteriale** derulate în raport cu **obiective** de asemenea **prestabilite,** dar **numai contextual, conjunctural,** pornindu-se exclusiv de la nevoile celui ce va fi ulterior evaluat. În această categorie pot fi integrate obiectivele formulate de cadrul didactic pentru un capitol, un sistem de lecții, pentru teză etc.
- **strategii evaluative criteriale** derulate în raport cu **obiective nestabilite** în prealabil, configurate ad-hoc, din mers, în chiar timpul predării-învățării şi al evaluării factuale. Multe din aceste obiective apar ca atare, fără să fi fost scontate, doar în virtutea faptului că există premise şi oportunități reale pentru realizarea lor, sub formă de rezultate spontane dar benefice.
- **strategii de evaluare criteriale** bazate pe obiective operaționalizate riguros, minuțios, cu acuratețe, printr-un apel „analitic", şi scrupulos, cu mania detaliului, la acele taxonimii ale obiectivelor maximal „exploatate";
- **strategii de evaluare criterială** bazate pe obiective slab structurate, doar orientative, oferind doar o axă direcțională şi sensul de parcurgere a ei, fără a se preciza dinainte nici în ce ritm, nici până unde exact, în ce secvențializare şi succesiune etc. *(D. Ungureanu, pag. 147)*

Deşi evaluarea comparativă este frecvent criticată, ea nu trebuie complet eliminată, ci limitată la strictul necesar. Fiind dinamice şi flexibile, cele două tipuri de strategii nu trebuie să fie exclusive, ci complementare.



Proba de autoevaluare nr. 1

Prezentati cel putin doua argumente care sa justifice/ sustina afirmatia potrivit careia in invatamantul romanesc evaluarea de tip comparativ tinde sa fie inlocuita cu evaluarea criteriala! Realizati un comentariu pe aceasta tema.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

3.4. Evaluarea inițială–evaluarea formativă–evaluarea sumativă Unitatea şi complementaritatea lor

Evaluarea initiala, evaluarea formativa si evaluarea sumativa se afla intr- o stransa unitate si complementaritate. Ele sunt rezultatul unei clasificari care are la bază ***trei criterii:***

1. Cantitatea si calitatea informației sau experienței pe care trebuie s-o acumuleze elevul şi care trebuie evaluată. După acest criteriu distingem **evaluare parțială** sau **evaluare globală**;

2. Axa temporală la care se raportează evaluarea: la începutul, pe parcursul şi la finalul instruirii;

3. Sistemul de referință pentru emiterea judecăților de valoare asupra rezultatelor evaluate: evaluare criterială (bazată pe obiective) sau evaluare comparativă, normativă, clasificatorie.

Din combinarea acestor criterii rezultă cele trei tipuri de strategii care trebuie sa fie prezente în activitatea oricărui cadru didactic – evaluator

(Ion T. Radu, op. cit, pag,.....) :

a. Evaluarea inițială

b. Evaluarea formativă si formatoare

c. Evaluarea sumativă.

3.4.1. Evaluarea inițială

Evaluarea inițială mai este numita de unii specialisti si ” raul necesar”, pornind pe de o parte de la adevarul ca orice evaluare este stresanta, iar pe de alta parte de la dorinta din ce in ce mai manifesta de a face din aceasta activitate un demers cat mai firesc, cat mai normal, cat mai uman. Se realizeaza la inceputul unui program de instruire. Aceasta nu are rol de control. Este insa diagnostică, stimulantă şi indică planul de urmat în procesul de învățare” (Yvan Abernot, op. cit.). Evaluarea initiala este necesară, asigurand o pregătire optimă a unui nou program de instruire.

Este necesară pentru :

- cunoaşterea nivelului de realizare a învățării prealabile, a nivelului comportamentului cognitiv inițial. Este foarte utilă la intrarea copiilor în clasa I, pentru cunoaşterea de către cadrul didactic a nivelului pregătirii elevilor cu care va lucra; la intrarea în ciclul gimnazial, la începutul studiului unei discipline scolare etc.
- determinarea liniei de pornire la începutul unui program de instruire (an şcolar, intrare in clasa I, în ciclul gimnazial sau liceal etc.);
- este indispensabilă pentru a stabili dacă elevii în cauză dispun de pregătirea necesară creării de premise favorabile unei noi învățări (cunoştințe, abilități, capacități);
- această formă de evaluare are semnificația unei punți de legătură între o stare precedentă şi una viitoare;
- eventual este utilă pentru refacerea sau remedierea unei stări de fapt, pentru aplicarea unui scurt program de recuperare sau de refacere a noțiunilor fundamentale ce vor fi implicate în susținerea învățării viitoare, pentru a omogeniza oarecum fondul de cunoştințe şi abilități indispensabile unui nou parcurs *(Ioan Cerghit, op. cit., 2002)*.

Evaluarea inițială realizată la începutul unui program de instruire este menită, pentru altele, să „arate" condițiile în care elevii în cauză se integrează în activitatea de învățare care urmează, fiind una din premisele conceperii programului. Se realizează prin examinări orale, dar mai ales prin probe scrise. Aceste probe realizează un **diagnostic** al pregătirii elevilor şi totodată îndeplinesc o funcție **predictivă,** indicând condițiile în care elevii vor putea asimila conținuturile noului program de instruire.

Valoarea/funcția predictivă (prognostică) a acestei evaluări constă în aceea că datele obținute prin evaluarea inițială ajută la conturarea activității următoare în trei planuri:

- modul adecvat de predare/învățare a noului conținut;
- aprecierea oportunității organizării unui program de **recuperare** pentru întreaga clasă;
- adoptarea unor măsuri de sprijinire şi recuperare **doar** a unor elevi.

3.4.2. Evaluarea formativă şi evaluarea formatoare

Evaluarea formativă

Această denumire semnifică faptul că evaluarea trebuie să fie integrată în mod constant şi operativ pe tot parcursul procesului instructiv *(Scriven în 1967).*

Evaluarea formativă este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, este frecventa sub aspect temporal şi are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârşite de elevi (Bloom). „Evaluarea formativă nu-l judecă şi nu-l clasează pe elev. Ea compară performanța acestuia cu un prag de reuşită stabilit dinainte” *(G. Meyer, op. cit., pag. 25)*.

Caracteristici esențiale ale conceptului de **evaluare formativă:**

- ✓ este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învățării;
- ✓ semnifică faptul că evaluarea face parte din procesul educativ normal;
- ✓ „nereuşitele” elevului sunt considerate ca momente în rezolvarea unei probleme şi nu ca slăbiciuni ale acestuia;
- ✓ intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare;
- ✓ informează elevul şi profesorul asupra gradului de stăpânire a obiectivelor
- ✓ permite profesorului şi elevului să determine dacă acesta din urmă posedă achizițiile necesare pentru a aborda sarcina următoare, într-un ansamblu secvențial;
- ✓ asigură o reglare a proceselor de formare (a elevului) cu scopul de a-i permite o adaptare a activităților de învățare;
- ✓ are ca scop să îndrume elevul să surmonteze dificultățile de învățare;
- ✓ este internă procesului de învățare, este continuă, mai curând analitică şi centrată mai mult pe cel ce învață decât pe produsul finit;
- ✓ acest tip de evaluare devine util atât pentru elev cât şi pentru profesor.

Evaluarea formatoare– forma desavarsita/ perfecta a evaluarii formative

Din perspectiva conceperii evaluării ca proces de reglare – autoreglare a învățării, desprindem ideea că funcția ei esențială, în învățământul actual, este aceea de a lămuri/ constientiza elevul asupra a ceea ce trebuie să învețe şi a face funcțională reglarea şi au

toreglarea didactică. Autoevaluarea este elementul central al metacogniției. Autocorectarea, autoevaluarea reprezintă „cuvintele de ordine" în acest context.

Grija dominantă a evaluării formatoare este de a însoți şi de a ajuta învățarea. Din acest punct de vedere, evaluarea formatoare este o formă desăvârşită a evaluării formative.

Evaluarea formatoare este o nouă etapă care „va fi atinsă odată cu instaurarea obiectivului de asumare de către elevul însuşi a propriei învățări: la început conştientizarea, eventual negocierea obiectivelor de atins şi apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs. Această concepție, calificată drept **evaluare formatoare,** are drept scop **promovarea activității de învățare ca motor** motivațional pentru elev, precum şi ca sprijin în conştientizarea metacognitivă… Ajungem astfel la… autoreglare" *(Jean Vogler, op. cit., pag. 82)*.

Idealul, în cazul evaluării formatoare, este acela de a putea aprecia la elev (care se confruntă cu o sarcină de învățat) modificările care se produc în raport cu o țintă exprimată în termeni de procese de stăpânit sau structuri mentale de construit. Acestea reprezintă competențe, care, de regulă, nu sunt observabile. Observabile sunt, pe de o parte comportamentul elevului (în dimensiunea sa exterioră – performanța) şi, pe de altă parte, produsul învățării, ca rezultat al confruntării cu sarcina de rezolvat.

PPO („Pedagogia prin obiective"), specifică evaluării **formative**, se centrează pe comportamentul observabil. Evaluarea **formatoare** se conturează pe competență şi pe produs. Ideea centrală a acestei teorii este aceea că evaluarea formativă devine eficace când se transformă în autoevaluare şi reglează procesul învățării.

Conceptul de evaluare **„formatoare"** are ambiția să înlocuiască pe cel de evaluare ***"formativă".*** Caracteristica acestei ***"versiuni"*** este aceea că valorizeaza mai mult relația predare-învățare şi încearcă să articuleze mai bine fazele esențiale ale acesteia din urmă în funcție de eficacitatea pedagogică (G. Nunziati, Pour construire un dispozitive d'évaluation formative, Cahiers Pedagogiques, nr. 280, 1980, janvier).

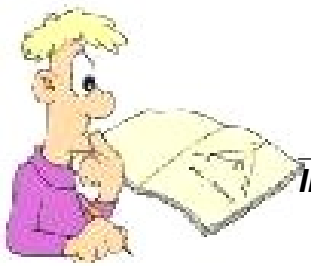
Deplasarea terminologică de la evaluarea ***"formativă"*** la evaluarea ***"formatoare"*** are la bază intentia/ ambitia de a centra demersul pedagogic *"pe reglarea asigurată prin elevul*

însuşi", distingând-o de evaluarea formativă în care *"reglarea priveşte cu prioritate strategiile pedagogice ale profesorului"* (J. J. Bonniol, 1986, pag. 126).

G. Nunziati (1988) explică de asemenea această schimbare, prezentând în acelaşi timp baza teoretică a acestei forme de evaluare: *"Noi vorbim de o evaluare formatoare nu numai formativă, pentru că vrem să ajungem, pornind de la tehnicile de măsurare şi de la*

definirea obiectivelor la un dispozitiv pedagogic mai larg şi care să permită o reuşită mai mare. Noi vrem să facem din evaluare nu numai un instrument de control ci un instrument de formare, de care elevul va dispune pentru a urmări obiectivele personale şi pentru a-şi construi propriul parcurs de învățare" (op. citată, pag. 92).

Ideea centrală a „evaluării formatoare" porneşte de la înțelegerea importanței reprezentării de către elev (cel care învață) a scopurilor de atins, de la convingerea că elevul însuşi (şi numai el) este capabil să-şi regleze activitatea de învățare că numai el este în stare să regleze / anteregleze / corijeze acest proces.



Proba de autoevaluare nr. 2

In ce constau:

- ***Valoarea/ functia diagnostica a evaluarii initiale:***
    1. ***pentru elev***
    2. ***pentru profesor***
- ***Valoarea/ functia reglatorie a evaluarii formative:***
    1. ***pentru elev***
    2. ***pentru profesor.***

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

3.4.3. Evaluarea sumativă sau „certificativă”

Evaluarea sumativă (cumulativă) este repusă în discuție odată cu lansarea teoriei evaluării formative, (Scriven, 1967). Este, deci, în corelație cu aceasta din urmă, care este concepută ca „parte integrantă a procesului de învățare şi jalon al acestuia, ca mijloc de informație cu destinații multiple” *(Yvan Abernot, op. cit., pag. 22)*. Reuşita unui program de instruire depinde, între altele, de modul în care se proiectează şi se realizează acțiunile evaluative, initiale, formative si sumative.

În viața şcolară cotidiană evaluarea formativă şi evaluarea sumativă nu sunt uşor de delimitat. Din această perspectivă, insesi acțiunile evaluative apreciate de cadrul didactic ca fiind formative îl îndreptățesc pe acesta să acorde note sau calificative. Ori, într-un asemenea context, aşa-zisa evaluare formativă nu este, nici mai mult nici mai puțin, decât o evaluare sumativă deghizată.

Literatura pedagogică dar şi practica în domeniu pun din ce în ce mai mult în discuție necesitatea şi posibilitatea unei evaluări sumative mai juste şi mai echitabile, pe parcursul unei perioade de instruire. Pe de altă parte trebuie să acceptăm realitatea că profesorul, prin natura funcțiilor şi responsabilităților sale, trebuie să evalueze („să asculte”) şi să pună note sau calificative în catalog.

Specialiştii apreciază că **transparența** este elementul esențial în ameliorarea consecințelor evaluării sumative. În această tentativă, stabilirea criteriilor este esențială *(Louise M. Belaire, op. citată, pag. 51)*. Prin urmare, este necesar ca profesorul să stabilească un climat care să-i permită elevului să se simtă ascultat, apreciat şi mai ales înțeles. Trebuie stabilită o legătură care să permită **negocierea unui *“contract pedagogic”***.

Concepută într-o astfel de optică, evaluarea sumativă nu mai poate fi privită ca un moment punctual, determinat în timp şi spațiu. Această acțiune devine un proces care se construieşte pe firul evenimentelor şi interacțiunilor din clasă.

Dintr-o perspectivă modernă, evaluarea sumativă este determinată de contexte specifice, construită de toți actorii - deci elevii ştiu la ce se aşteaptă - şi definită în funcție de criteriile de corectare stabilite împreună. Astfel această construcție comună cadru didactic - elevi conferă evaluării sumative un loc bine precizat si justificat în procesul educativ. Deci

cerința esențială pentru a realiza o evaluare sumativă mai justă şi mai echitabilă este aceea de a introduce în scenă actorii principali – elevii. Pentru aceasta însă este necesar ca profesorii să îndrăznească să-şi asume riscuri, **să accepte negocierea,** confruntarea, dar mai ales să fie convinşi că evaluarea trebui să fie în slujba învățării realizată de elev *(Louise M. Belair, op. cit., pag 62).*

Iată câteva **caracteristici** esențiale ale evaluărilor de tip **sumativ** :

- este o evaluare de bilanț care intervine la sfârşitul parcurgerii unui ansamblu de sarcini de învățare ce constituie un tot unitar;
- evidențiază efectul terminal rezultat de pe urma învățării, nu cum s-a ajuns la acest produs; (este centrată pe rezultatele globale, de bilanț al învățării);
- uneori această evaluare (în sensul absolut al termenului) este internă, dar de cele mai multe ori este externă (ex: capacitate, bacalaureat, diplomă etc.);
- se încheie cu atribuirea unei note sau calificativ, a unui certificat sau diplomă;
- intervine prea târziu ca să mai poată influența cu ceva ameliorarea rezultatelor şi refacerea procesului deja parcurs, dar oferă învățăminte pentru desfăşurarea unei viitoare activități didactice.
- furnizează informații de bilanț în vederea:

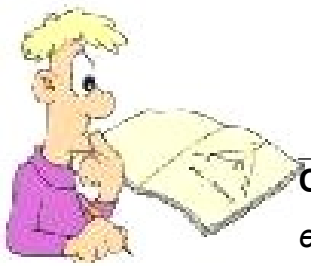
a) *diagnosticării într-o formă globală, a realizării obiectivelor generale ale unei programe sau părți a programei; a rezultatelor înregistrate de elev la sfârşitul unei perioade de învățare în raport cu aşteptările sau obiectivele stabilite inițial;*

b) *certificării sau recunoaşterii atingerii unui nivel de pregătire, dobândirii unor competențe.*

c) *adaptării unor decizii legate de promovarea (nepromovarea, acceptarea /respingerea, acordarea/neacordarea unei diplome etc);*

d) *clasificării / ierarhizării sau diferențierii elevilor*

e) *confirmării sau infirmării eficienței prestației cadrelor didactice etc.* ***(Ioan Cerghit, op. cit., I.T.Radu. op. cit.)***



Proba de autoevaluare nr. 3

Comentati afirmatia: *”Realizarea funcțiilor esențiale ale actului evaluativ în procesul didactic presupune folosirea atât a formelor de evaluare inițială cât şi a celor operate pe parcursul şi la sfârşitul procesului didactic; in esenta presupune unitatea si complementaritatea strategiilor evaluative !”*

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

4. Raspunsuri la „ Aplicatii si teme de reflectie”

Proba de autoevaluare nr. 1

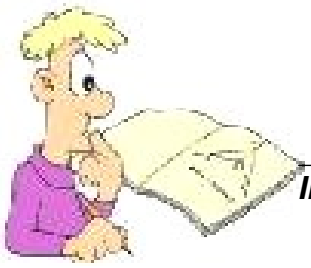
Prezentati cel putin doua argumente care sa justifice/ sustina afirmatia potrivit careia in invatamantul romanesc evaluarea de tip comparativ tinde sa fie inlocuita cu evaluarea criteriala! Realizati un comentariu pe aceasta tema.

REPERE IN ELABORAREA RASPUNSULUI

În învățământul românesc identificam elemente concrete care atestă tendința de înlocuire a evaluării comparative cu evaluarea prin obiective. Iata două argumente:

1. Toate programele disciplinelor din Curriculum-ul Național conțin **obiective cadru şi obiective de referință** definite în termeni de competențe, care exprimă în ultimă instanță standarde unitare şi obligatorii pentru toți elevii din România.
2. În învățământul primar elevii nu mai sunt premiați, clasați la finalul anului şcolar, ci fiecare dintre aceştia primeşte diplomă pentru rezultate deosebite la disciplinele la care a obținut calificativul „Foarte bine”. Această diplomă atestă faptul că elevul respectiv a obținut performanțe deosebite nu în raport cu ceilalți colegi ci în raport cu obiectivele cadru şi obiectivele de referință ale disciplinei de studiu.În virtutea acestei filosofii, elevul trebuie să fie apreciat în funcție de gradul de realizare a obiectivelor prestabilite.

Sunt si alte „semne” care atesta tendința evidentă de deplasare de la evaluarea comparativă, clasificatorie, spre evaluarea care are la bază obiectivele educaționale (evaluare criterială).



Proba de autoevaluare nr. 2

In ce constau:

- ***Valoarea/ functia diagnostica a evaluarii initiale:***
  1. ***pentru elev***
  2. ***pentru profesor;***
- ***Valoarea/ functia reglatorie a evaluarii formative:***
  1. ***pentru elev***
  2. ***pentru profesor.***

REPERE IN ELABORAREA RASPUNSULUI

Evaluarea initiala

Valoarea/ functia diagnostică a acestei evaluări inițiale se manifestă atât din perspectiva elevilor cât şi a cadrului didactic care va lucra cu aceştia.

În ceea ce îi priveşte pe **elevi:**

- ⇨ Inventariază achizițiile existente la momentul T 0 (zero);
- ⇨ Depistează eventualele decalaje dintre aceştia
- ⇨ Releva/ evidentiaza, la momentul respectiv, capacitățile/ posibilitățile de învățare ale elevilor; etc.

În ceea ce îi priveşte pe **profesori:**

- ⇨ Descoperă factorii (cauzele) care explică situația respectivă.
- ⇨ Arată şi explică nevoile de dezvoltare ale elevilor
- ⇨ Îi ajută să-şi multiplice căile de stimulare a dezvoltării optimale a acestora;
- ⇨ Pun în evidență caracteristicile diferențiale ale elevilor şi posibilitățile de a acționa în direcția atingerii obiectivelor, etc.

(*Ioan Cerghit, op. cit., I.T. Radu, Evaluarea in procesul didactic, E.D.P, Bucuresti, 2000).*

Evaluarea formativa

Pentru elev:

- ⇨ îi oferă o confirmare (feed-back) a învățării in mod operativ şi frecvent;
- ⇨ îl ajută să depisteze dificultățile şi să le depăşească;
- ⇨ îi sugerează proceduri de recuperare sau de remediere imediată;
- ⇨ îl informează asupra comportamentelor sale cognitive intermediare care îl conduce spre cele terminale;
- ⇨ elevul nu este judecat, nu primeşte note sau calificative, nu este supus clasificării;
- ⇨ încurajează punerea de întrebări şi reflecții sau motivează şi stimulează eforturile de învățare;
- ⇨ sprijină efortul de autoevaluare etc.

Pentru profesor:

- ⇨ acesta beneficiază de o conexiune inversă imediată des pertinența şi performanțele demersului său didactic.
- ⇨ Poate detecta dificultăți, confuzii, greşeli, intervenind imec pentru ameliorarea situației.
- ⇨ Oferă posibilitatea tratării diferențiate a elevilor etc.

Proba de autoevaluare nr. 3

Comentati afirmatia: ”Realizarea funcțiilor esențiale ale actului evaluativ în procesul didactic presupune folosirea atât a formelor de evaluare inițială cât şi a celor operate pe parcursul şi la sfârşitul procesului didactic; in esenta presupune unitatea si complementaritatea strategiilor evaluative!

REPERE IN ELABORAREA RASPUNSULUI

- Realizarea **funcțiilor esențiale ale actului evaluativ** presupune folosirea in complementaritate a formelor de evaluare inițială cât şi a celor operate pe parcursul şi la sfârşitul procesului didactic.
- Numai folosirea impreuna a celor trei **strategii/ tipuri/ forme** de evaluare ofera date necesare pentru îmbunătățirea sistematică a acestuia. Cele trei tipuri de strategii nu sunt distincte, nici opuse, ci, mai degrabă **complementare.**
- O acțiune de evaluare eficace trebuie să fie, în mod necesar, **continuă şi completă.**
- Singura atitudine justificată şi eficientă față de folosirea lor se exprimă nu în opțiunea pentru una din aceste forme, ci în îmbinarea acestora, în realizarea unui proces de evaluare în forme şi cu funcții multiple, perfect integrat activității didactice *(I. T. Radu, Curs de pedagogie, 1988)*.

5. Lucrare de verificare nr.2

NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acorda 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finala se obtine prin impartirea la 10 a punctajului obtinut de student/ cursant.*

Subiectul I (18 puncte)

Uniti prin sageti **premisele/ elementele** din coloana **A** care denumesc trei mari tipuri de strategii evaluative cu **raspunsurile** din coloana **B** care precizeaza caracteristici ale acestora.

A	B
Evaluarea initiala	Serveste ca baza pentru evaluarile ulterioare
	Indica programul de urmat in etapa ulterioara de instruire
	Are functia de a motiva, de a stimula
Evaluarea formativa	Face parte integranta din procesul de invatare.
	Devine un mijloc de formare a elevului. Intervine in timpul fiecarei sarcini de invatare.
Evaluarea sumativa	Este o evaluare de bilant.
	Se incheie cu atribuirea unei note sau a unui calificativ. A noua?

Important!

Se acorda cate 1 punct pentru fiecare raspuns corect.

Subiectul al II-lea (36 de puncte)

Construiti demersul strategic al evaluarii unui capitol sau al unei unitati de invatare la o disciplina la alegere, folosindu- va de urmatoarele **repere/ cerinte:**

- *Stabilirea beneficiarilor evaluarii;*
- *Justificarea evaluarii respective(de ce este necesara);*
- *Stabilirea obiectivelor de evaluat;*
- *Stabilirea obiectului evaluarii sau a naturii informatiilor ce trebuie evaluate/ se doresc a se obtine;*
- *Elaborarea sistemului metodologic de evaluare si a instrumentelor/ a instrumentarului necesar(a dispozitivului de evaluare);*
- *Plasarea in timp a evaluarilor, de la inceputul activitatii de predare / invatare si pana la finalul acesteia;*
- *Exprimarea optiunii pentru maniera de interpretare a rezultatelor (pentru clarificare/ constatare, pentru ameliorare, pentru comparare etc;*
- *Stabilirea modului de valorizare a rezultatelor/ concluziilor.*

Important!

*Se acorda cate **4** puncte pentru fiecare cerinta rezolvata corect **(9x4=36 puncte).***

Subiectul al III-lea (45 de puncte)

Realizati un eseu cu tema „Evaluarea criteriala in invatamantul romanesc intre deziderat si realitate”

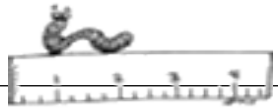
Important!

*Fiind vorba despre un **eseu nestructurat,** corectarea si notarea se vor face global/ holistic.*

Schema de corectare si de notare/ apreciere holistica (globala) a eseului

Sugestii

Nivelul minimal (notele 5-6)

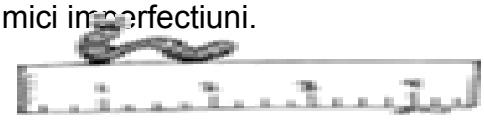


Eseul are urmatoarele caracteristici:

- Stapanire insuficienta/ imprecisa/ confuza a limbajului de specialitate;
- Redare aproximativa, din memorie, a cunostintelor teoretice propuse de tema;
- Redarea partiala a continutului, a unor scheme;
- Selectarea unor informatii din surse fara legatura cu tema propusa;
- Argumentare formala;
- Lipsa unor opinii personale.

Nivelul mediu (notele 7-8)

- Utilizarea unor cunostinte sumare, presupuse de tema data;
- Selectarea unor informatii fragmentare oferite de sursele de specialitate;
- Argumentarea partiala a ipotezelor;
- Formularea unor opinii personale, dar insuficient de clar conturate;
- Tratare relativ simplista;
- Folosirea unui limbaj stiintific corect, dar cu mici imperfectiuni.



Nivelul maximal (notele 9- 10)

- Analizeaza complet datele;
- Argumentarea este corecta;
- Formuleaza opinii personale si concluzii originale;
- Realizeaza lucrarea prin munca independenta;
- Foloseste un limbaj adecvat;
- Exprimarea este clara, convingatoare.

6. Bibliografie

CERGHIT, Ioan, *„Sisteme de instruire alternative si complementare”, Editura Aramis, Bucuresti, 2002, pag. 301-303; 307-313*

JINGA, Ioan; ***ISTRATE, Elena***, *„Manual de Pedagogie”, Editura ALL, Bucuresti, 2001, pag. 322; 325-341*

MANOLESCU, M., *„Evaluarea scolara. Metode, tehnici, instrumente”, Editura Meteor Press, Bucuresti, 2005, pag. 22-39*

MEYER, Genevieve, *„De ce si cum evaluam” Editura Polirom, Iasi, 2000, pag. 20-25;*

RADU, I.T., *„Evaluarea in procesul didactic”, EDP, Bucuresti, 1999, pag. 68-79; 135-179*

VOGLER, Jean, *„Evaluarea in invatamantul preuniversitar”, Editura POLIROM, Iasi, 2000, pag. 77-82*

Unitatea de învățare nr. 3

"OBIECTUL" EVALUĂRII ŞCOLARE

Cuprins

1. Obiectivele unitatii de invatare nr.3

2. Obiectul evaluarii scolare

2.1.Repere conceptuale

2.2. Specificarea „obiectului” evaluarii

3. Ipostaze ale rezultatelor şcolare ale elevilor

3.1. Ipostaze din perspectiva învățământului tradiţional

3.2. Evaluarea pe baza de competente – alternativa la evaluarea traditionala centrata pe cunostinte

3.2.1. Competenta ; repere conceptuale

3.2.2.Prestatia, performanta si competenta- ipostaze moderne ale rezultatelor scolare ale elevilor

4. Repere in elaborarea raspunsurilor la „Teme de autoevaluare si aplicatii”

5. Lucrare de verificare nr. 3

6. Bibliografie

1. Obiectivele unității de învățare nr.3

Pe parcursul si la sfarsitul studiului acestei unitati de invatare, studentii vor fi capabili:

- Sa utilizeze/ opereze cu conceptele teoretice specifice acestei unitati de invatare in diverse contexte de instruire, metodice etc: obiectul evaluarii, rezultate scolare, competente, socluri de competente, competente transversale, capacitati, subcapacitati, performante, prestatie, obiectiv educational etc ;
- Sa caracterizeze principalele tipuri de rezultate scolare ale elevilor
- Sa argumenteze necesitatea evaluarii pe baza de competente, prin raportare la evolutiile din domeniul psihologiei, pedagogiei, informaticii etc.
- Sa identifice relatii intre obiectivele cadru si de referinta din invatamantul preuniversitar, pe cicluri si pe ani scolari si rezultatele scolare ale elevilor exprimate in termeni de competente si de performante;
- Sa stabileasca diverse categorii de rezultate scolare(competente, performante, prestatii, atitudini, valori etc) ce urmeaza a fi evaluate in anumite contexte educationale
- Sa valorifice rezultatele scolare ale elevilor, culese prin diferite metode, tehnici, instrumente, in vederea optimizarii procesului de instruire

2. Obiectul evaluării scolare

2.1 Repere conceptuale

Demersul evaluativ consta intr-o reflectie si o apreciere asupra distantei dintre:

- **Referent** („acel *ceva* in raport cu care se emite o judecata de valoare. Vizeaza reprezentarea, anticiparea obiectivelor”- *J. M. Barbier, 1985, pag. 294*). **Referentul** fixeaza forma finala a invatarii realizata de elev, starea necesara, dezirabila si indeplineste un rol instrumental.
- **„Obiectul” de evaluat** (procesul sau produsul evaluat- Lesne, 1984; Barbier, 1985; Hadji, 1989). **„Obiectul” de evaluat** desemneaza partea din realitatea aleasa ca „material” pentru aceasta reflectie sau aceasta masura *(G. Figari, op. Cit. Pag. 43, M. Manolescu, Activitatea evaluativa intre cognitie si metacognitie, Editura Meteor, Bucuresti, 2004, pag. 154)*

Din perspectiva moderna a intelegerii evaluarii scolare ca activitate de emitere a unor judecati de valoare despre prestatia elevului, pentru a aprecia ceea ce a invatat elevul, trebuie sa-i dam valoare. Valoarea obiectului evaluat decurge din conformitatea mai mica sau mai mare cu o norma ideala. Notiunea de evaluare combina ***realul*** (universul obiectului de evaluat, ceea ce a invatat efectiv elevul) cu ***idealul*** (valoarea etalon). *(Ch. Hadji, op. Cit, pag. 75).*

Din aceasta perspectiva, *a evalua inseamna a stabili relatii intre*:

- Ceea ce a invatat elevul si ceea ce ar trebui sa stie sau sa stie sa faca;
- Un comportament manifestat de elev in situatii concrete si un comportament „tinta” pe care am dori sa- l manifeste;
- Intre realitate si un model ideal.

In procesul evaluativ, cadrul didactic confrunta ceea ce realizeaza fiecare elev in timpul invatarii sau la finalul acesteia cu raspunsul corect si complet (modelul raspunsului, portretul – robot al acestuia). Nota propusa sau calificativul exprima gradul de adecvare perceput, constatat de evaluator intre raspunsul concret al elevului si modelul ideal stabilit in prealabil.

2.2 Specificarea „obiectului” evaluării

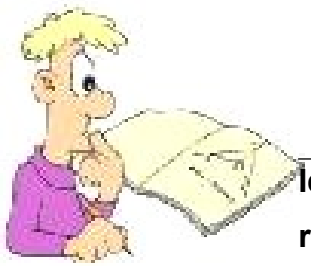
Obiectul evaluarii poate fi specificat/ precizat in patru moduri/ tipuri:

Specificarea pe baza de competențe. Evaluarea pe baza de competențe este „ținta” modernă în educație. Acest tip de specificare este din ce în ce mai prezent în învățământul românesc.

Specificarea prin tipuri de performanță sau capacități. Aceste enunțuri se refera mai degraba la categorii de performanțe decât la comportamente izolate, precis delimitate. Sunt formulate la un nivel de generalitate mai înalt decât cel al obiectivelor operaționale (P. Lisievici, op. Cit. Pag. 54)).Obiectivele de referinta din programele scolare actuale reprezinta exemple semnificative.

Specificarea prin obiective operaționale. Operationalizarea obiectivelor este de competenta cadrului didactic. Fiecare obiectiv operațional conține sugestii consistente privind itemii prin care poate fi apreciată realizarea sa.

Specificarea prin conținut. Este prezenta indeosebi în cazul în care conținuturile **nu** sunt proiectate pe baza unor liste de obiective, tipuri de performanță sau capacități. Continuturile sunt enumerate, prezentate sub forma unor teme, subteme si indica ceea ce ar trebui sa invete elevul.



Aplicaţie 1

Identificati in practica scolara din invatamantul preuniversitar romanesc exemple de specificare a „obiectului” evaluarii in termeni de competente! Explicati selectia dumneavoastra!

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

3.Ipostaze ale rezultatelor şcolare ale elevilor

3.1 Ipostaze din perspectiva învățământului tradițional

In pedagogia traditionala rezultatele scolare ale elevilor au fost clasificate astfel *(I.T.Radu, I. Cerghit, C.Cucos)* :

Cunoştințe acumulate şi integrate

Valorile cognitive acumulate constituie unul dintre elementele de referință în evaluare. In mod tradițional conta foarte mult cantitatea acestora, astăzi se dovedesc tot mai relevante calitatea cunoştințelor, potențialitatea lor de a genera noi cunoştințe şi valori.

Capacitatea de operare şi aplicare a achizițiilor

In practica educativă evaluarea cunoştințelor trebuie completată cu evaluarea aplicării şi adecvării acestora la realitate. Evaluarea capacității de aplicare presupune un efort mai mare al profesorului în fabricarea dispozitivelor şi instrumentelor adecvate de evaluare şi, uneori, ieşirea din spațiul normal de instruire şi delimitarea unor cadre noi de examinare (laborator, atelier, viața concretă).

Dezvoltarea capacităților intelectuale

Acțiunea educativă trebuie să fie orientată spre obiectivele formative ale educației.Aceasta presupune evaluarea unor conduite ale elevului precum dezvoltarea gandirii critice, a capacității de observare, a curajului de a emite ipoteze, a aptitudinii de a rezolva probleme, a dorinței de a sesiza noi adevăruri, a posibilitatii de a argumenta şi contraargumenta, a interesului de a verifica şi reîntemeia etc.

Conduite şi trăsături de personalitate

Acest palier constituie un obiect al evaluarii deosebit de important, dar dificil de identificat. El are mai mult o coloratură sintetică, identificabilă indirect, prin comportamente expresive, prin conduite ce încorporează secvențial aspecte „de adâncime" ale personalității. *(I. T. Radu, 1981, 1999; C. Cucos, 2002)*.

3.2 Evaluarea pe bază de competențe – alternativa la evaluarea tradițională centrată pe cunoştințe

3.2.1. Competența; repere conceptuale

Competenta reprezinta un megarezultat educational. În principiu, **competența** poate fi considerată ca o disponibilitate acțională a elevului, bazată pe resurse bine precizate dar şi pe experiența prealabilă, suficientă şi semnificativ organizată. Se materializează în performanțe ale elevului, predictibile în mare măsură pe baza prestațiilor anterioare *(idem, pag. 294)*.

Competența este mai greu de evaluat, întrucât face parte din gama rezultatelor şcolare ample şi profunde de maximă relevanță. Competența poate fi corelata orientativ cu un obiectiv educațional cu grad mare de generalitate: obiectiv de arie curriculară, obiectiv cadru general etc., putând fi integrat în soclurile de competență *(D. Ungureanu, Teroarea creionului roşu, Editura Universității de Vest, 2001, pag. 294).*

Charles Hadji (1992)

Competența este sinonimă cu un anumit „a şti să faci", identificat într-un câmp determinat şi legat de un conținut anume. Este vorba însă de un „a şti să faci" înalt adecvat unei situații sau unei clase de situații similare sau compatibile.

S. Michel şi M. Landru (1991)

Competența este sinonima cu capacitatea de a rezolva probleme noi, atipice, într-o situație dată, ceea ce comportă o strategie uşor actualizată dar şi o stăpânire a procedurilor şi modurilor acționale oarecum similară cu automatizarea din planul deprinderilor.

Miron Ionescu :

„Competentele sunt ansambluri integrate de capacități şi abilități de aplicare, operare şi transfer al achizițiilor, care permit desfăşurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoştințelor, principiilor şi deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale, neformale şi informale". *(Instrucție şi educație, Cluj, 2003, pag. 93)*,

Ph. Perenoud:

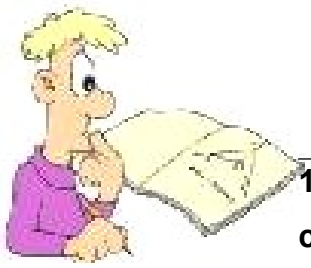
Competențele presupun integrarea şi adaptarea, mobilizarea şi transferul de cunoştințe in diverse situații, reglarea resurselor şi strategiilor de gândire şi acțiune căpătând tot mai multă finețe în raport cu pluralitatea experiențelor acumulate. Unele competențe sunt disciplinare, altele se află la granița mai multor discipline iar altele sunt transdisciplinare.

De Ketele:

„Competenta desemneaza capacitatea de a mobiliza (identifica, combina si activa) un ansamblu de cunostinte, abilitati si atitudini, pentru a rezolva o familie de situatii problema (nu numai de simple aplicatii)".

J. Baille:

„Competenta desemneaza capacitatea unei persoane de a mobiliza un ansamblu de resurse (cognitive, afective, gestuale, relationale etc) pentru a realiza o categorie de sarcini sau a rezolva o familie de situatii problema**.**



Temă de reflecție 2

1.Ce consecinte considerati ca va avea evaluarea pe baza de competente asupra organizarii invatamantului?

2. Dar asupra activitatilor de predare-invatare-evaluare?

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

3.2.2. Prestația, performanța şi competența- ipostaze moderne ale rezultatelor şcolare ale elevilor

Orientarea activității evaluative predominant spre procesele cognitive ale elevului şi spre autoreflecție privind învățarea, ne determina sa reconsideram **sintagma tradițională „rezultate şcolare ale elevului"** *(Christian Depover, Bernadette Noël, L'évaluation des competences et des processes cognitifs, De BoecK Université, 2002).*

Pedagogia modernă, centrată pe competențe si pe procesualitatea invatarii, prezintă şi alte **ipostaze ale rezultatelor şcolare** ale elevilor, adaptate noilor cerințe şi realități. (Ardoino, J. şi pe Berger, G., 1989, apud Dorel Ungureanu, pag 80-81):

- prestația
- performanța
- competența

1. Prestația elevului este cel mai simplu rezultat şcolar. Ea este o manifestare de moment. Prestația este un rezultat *„hic et nunc"* (aici şi acum) care certifică doar pe „a face"; reprezintă un detaliu, un amănunt, o secventa acțională decupată din activitatea depusă, uneori nici măcar o **acțiune**, ci doar un act elementar efectuat de elev.

2. Performanța elevului este un rezultat şcolar ceva mai complex şi mai semnificativ. Se constată şi se evaluează tot contextual, dar pe o durată de timp ceva mai mare. Performanța şcolară reprezintă practic o suită logic-articulată de prestații compatibile şi complementare, integrate organic în cadrul aceleiaşi acțiuni/activități şi corelată sintetic în seturi acționale mai complete.

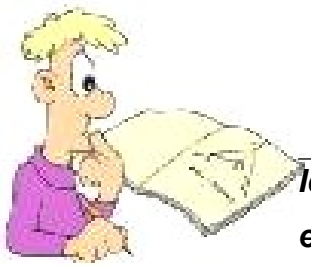
3. Competența vizeaza conduita şcolara a elevului in integralitatea sa. Se obține prin predare-învățare intens formativă şi se evaluează de asemenea formativ.

În esență, aceasta semnifică faptul că atenția în procesul evaluativ nu mai trebuie focalizată pe performanțe *(obiectiv specific derivat din PPO – Pedagogia prin obiective – şi care a dominat anii '80*), ci pe activitățile mentale ale elevului (cel care învață) şi care susțin obținerea acelor performanțe.

Dintr-o asemenea perspectivă, evaluarea nu mai este sinonimă cu măsurarea performantelor şi nu mai reprezintă doar suport al deciziei; ea vizeaza analiza proceselor cognitive ale celui care învață" *(idem, pag. 34).*

Soclul de competență, in general, reprezintă ansambluri de resurse cognitive diverse care permit formularea de răspunsuri la probleme, situații complexe şi nu simpla recurgere la un repertoriu de răspunsuri preformate.

În ultima vreme se vorbeşte în literatura de specialitate de „competențe transversale", ce reprezintă ceva mai mult decât convenționalele „competențe interdisciplinare / pluridisciplinare" si chiar decat „frecvent invocatele „socluri de competențe", absolut necesare, aferente educației şi culturii generale, pe care se pot dezvolta relativ uşor competențe în domenii multiple" *(D. Ungureanu).*



Temă de reflecție 3

Identificati in activitatea dumneavoastra didactica situatii educationale in care evaluati:

- ***prestatii ale elevului***
- ***performante***
- ***competente.***

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

4. Raspunsuri la „ Aplicatii si teme de reflectie”

Aplicaţie 1

Identificati in practica scolara din invatamantul preuniversitar romanesc exemple de specificare a „obiectului” evaluarii in termeni de competente! Explicati selectia dumneavoastra!

REPERE IN ELABORAREA RASPUNSULUI

- Obiectivele cadru şi obiectivele de referință din Curriculum Național, identificabile pentru fiecare disciplină din planul cadru de învățământ preuniversitar vizează competențe, capacități, subcapacități si performante ce urmează a fi dezvoltate şi deci evaluate pe parcursul şi la sfârşitul diverselor perioade de timp pentru care acestea au fost definite.
- Un alt concept corelat cu obiectivele cadru, obiectivele de referinta, competente, capacitati, suncapacitati, performante etc este cel care se refera la „**standarde curriculare de performanta”.** Acestea „sunt criterii de evaluare a calitatii procesului de invatare. Ele reprezinta enunturi sintetice, susceptibile sa indice in ce masura sunt atinse obiectivele curriculare de catre elevi.
- In termeni concreti, standardele constituie specificari de performanta vizand **cunostintele, competentele si atitudinile stabilite prin curriculum”***(Curriculum National, pag. 204)*.

Tema de reflecție 2

1.Ce consecinte considerati ca va avea evaluarea pe baza de competente asupra organizarii invatamantului?

2. Dar asupra activitatilor de predare- invatare- evaluare?

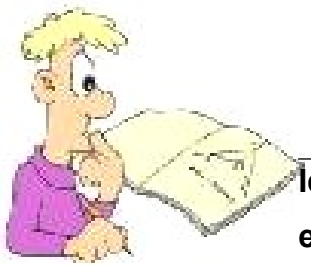
REPERE IN ELABORAREA RASPUNSULUI

Cerinta 1

- Organizarea învățământului din perspectiva formării competențelor la elevi va conduce la situații în care aceştia nu vor mai fi copleşiți cu asimilarea de informații punctuale, ci vor fi inițiați în acele fundamente, concepte, tematici, idei care au menirea de a structura o disciplină, un câmp al cunoaşterii.
- O asemenea concepție va determina selectarea cunoştințelor în funcție de potențialitatea şi interesele elevilor. Aceştia vor învăța să se servească de cunoştințele de cultură generală, să le activeze în viața cotidiană.
- Astfel şcoala nu va mai livra o cultură înțepenită, dată ca definitivă, ci va acorda mai mult timp formării competențelor de bază şi cunoştințelor utile *(Ph. Perenoud, L'évaluation des éleves. De la fabrication de l'éxcelence a la regulation des apprentissages, De Boeck, 1998).*

Cerinta 2

- Activitățile de predare, învățare şi evaluare, tehnicile si instrumentele aferente trebuie gândite si construite în funcție de **competențele** care trebuie asimilate de către elevi.
- **A evalua o competență** înseamnă, în primul rând, a determina în detaliu ansamblul componentelor sale care permit ca ea să fie „înțeleasă" de catre evaluator.
- Competența nu este reductibilă la o sumă de activități sau de exerciții prezentate într-o ordine oarecare. Ea nu este un punct de sosire, ci un punct de plecare, pornind de la care trebuie reorganizate activitatile de evaluare şi situațiile de învățare *(Jean Vogler, pag. 222).*



Temă de reflecție 3

Identificati in activitatea dumneavoastra didactica situatii educationale in care evaluati:

- **prestatii ale elevului**
- **performante**
- **competente.**

REPERE IN ELABORAREA RASPUNSULUI

Prestatia

- Un raspuns la o intrebare din lectia de zi reprezinta o „prestatie". Judecată în sine, o astfel de prestație nu spune mare lucru despre elevul „prestator", din perspectiva unei evoluții relevante şi edificatoare.
- „Avantajul" este că „prestația" ca rezultat şcolar se poate corela cu usurinta şi imediat cu un obiectiv educational operaționalizat al lectiei sau secventei de invatare respective.

Performanta

- Performanța este asociata rezolvarii unei sarcini ceva mai complete (nu punctuale) şi mai dificile. Reprezintă, în principiu, expresia lui „a şti să faci". Din perspectiva evaluării, performanța este o categorie evident mai relevantă decât prestația**.** Ca dovadă şi taxonomiile sunt centrate pe performanțe *(a se vedea taxonomiile lui B. Bloom – n.n.)*.
- Performanța elevului poate fi eficient relaționată, ca rezultat şcolar mai complex, cu un obiectiv educațional specific, ceva mai amplu şi mai puțin structurat, de preferat neoperaționalizat. Obiectivele de referinta ale disciplinelor scolare din invatamantul preuniversitar definesc/ coreleaza perfect cu performantele elevilor.Exemple: ***apartin studentului!***

Competenta

- **Evaluarea pe baza de competențe** constituie o problematică recentă în câmpul evaluării şcolare. Însăşi noțiunea de **„competență"** este recentă în educație.

- Evaluarea pe baza de competențe este o problemă centrală a ultimului deceniu şi jumătate, fiind ultima între practicile care s-au succedat în organizarea învățământului, a planurilor şi programelor şcolare.
- Competența adaugă comportamente şi nivele performanțiale în viitorul acțional – imediat, pe un domeniu dat (competență specifică) sau în general (socluri de competență). Ea împleteşte în conținutul ei şi elemente de inteligență generală şi de domeniu precum si experiență de resort, bine organizată *(Wolf, 1995).*
- Referitor **la educatie,** competența presupune „a şti să faci". Conținutul sarcinilor şcolare este insa foarte divers; prin urmare competențele trebuie să fie foarte diverse.

5. Lucrare de verificare nr.3

NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acorda 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finala se obtine prin impartirea la 10 a punctajului obtinut de student/ cursant.*

Subiectul I (7 puncte)

Realizati corespondenta dintre cele doua categorii de rezultate scolare ale elevilor prezentate in coloana A cu tipurile specificate in coloana B.

A	***B***
Ipostaze traditionale ale rez. sc. ale elevilor	Cunostinte acumulate Cap. de operare si aplicare a cunostintelor Cap. intel. Conduite si trasat. de pers.
Ipostaze moderne ale rez. sc. ale elevilor	prestatia performanta competenta.

Important!

*Se acorda cate **1 punct** fiecare raspuns corect.*

Subiectul al II-lea (33 de puncte)

Alegeti un capitol sau o unitate de invatare la o disciplina din Planul de invatamant pentru invatamantul preuniversitar.

Cerinte:

a) Stabiliti obiectul evaluarii finale pentru capitolul respectiv in doua ipostaze:

- Obiectul evaluarii specificat in termeni de cunostinte;
- Obiectul evaluarii specificat in termeni de competente, capacitati, subcapacitati, performante, atitudini etc.

b) Comparati si comentati cele doua maniere/ madalitati de specificare. Cu referire la exemplele alese.

Important!

a) Respectarea ordinii in rezolvarea cerintelor este obligatorie.

b) Punctajul se acorda astfel:

- *Cerinta a)- 18 puncte (15 puncte pentru continut; 3 puncte pentru redactare);*
- *Cerinta b)- 15 puncte (10 puncte pentru continut; 5 puncte pentru redactare).*

Se vor avea in vedere:

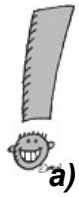
- ***Continutul lucrarii** studentului/ cursantului: identificare inspirata/ fericita a capitolului; formularea obiectului evaluarii in cele doua ipostaze in cadrul capitolului respectiv; valoarea stiintifica a comentariului;opinii personale.*
- ***Redactare:** abilitati analitice si critice: utilizarea limbii literare, ortografie, punctuatie.*

Subiectul al III-lea (50 de puncte)

Redactati un referat care sa abordeze problematica definirii/ specificarii obiectului evaluarii in termeni de competente(ca rezultat educational sintetic). Referatul sa raspunda urmatoarelor **cerinte**:

- Sa stabileasca cadrul conceptual al notiunii de competenta precum si al altor concepte conexe: capacitati, subcapacitati, atitudini, performante etc;

- Se precizeze cerinte ale organizarii invatamantului din perspectiva formarii competentelor;
- Sa identifice/ precizeze/ stabileasca caracteristici sau particularitati ale demersului evaluativ centrat pe competente;
- Sa prezinte fapte si opinii personale privind organizarea invatamantului romanesc pe baza de competente precum si realizarea efectiva a evaluarii din aceasta perspectiva.



Important!

a) Structura referatului va fi urmatoarea:

- *Pagina de titlu*
- *Cuprinsul*
- *Introducerea*
- *Dezvoltarea elementelor de continut*
- *Concluziile*
- *Bibliografia*
- *Anexele.*

b) Criteriile de evaluare a referatului

Validitatea (5 puncte)

- *Adecvare la tema propusa*
- *Structura, mod de concepere si de argumentare, in concordanta cu tema propusa;*

Completitudinea (5 puncte)

- *Aplicarea notiunilor pedagogice/ docimologice in sustinerea ideilor*
- *Conexiuni interdisciplinare.*

Elaborarea si structura (10 puncte)

- *Acuratetea si rigoarea demersului stiintific*
- *Logica si argumentarea ideilor*
- *Coerenta si unitatea intregului*
- *Corectitudinea ipotezelor si a concluziilor.*

Calitatea materialului utilizat (8 puncte)

- *Calitatea surselor utilizate*
- *Calitatea datelor utilizate din aceste surse*

- *Calitatea prelucrarii si integrarii datelor in contexte potrivite.*

Creativitatea/ originalitatea (10 puncte)

- *Gradul de noutate a structurii continutului*
- *Gradul de noutate a interpretarii ideilor si a rgumentelor*
- *Gradul de noutate a concluziilor*
- *Gradul de noutate a strategiei de lucru.*

Redactarea (5 puncte)

- *Respectarea conventiilor de redactare a unei lucrari in stilul stiintific*
- *Capacitatea de sinteza.*

Corectitudinea limbii utilizate(7 puncte)

- *Corectitudinea exprimarii, a ortografiei si a punctuatiei.*

6. Bibliografie

CERGHIT, Ioan, *„Sisteme de instruire alternative si complementare”, Editura Aramis, Bucuresti, 2002, pag. 294-296*

JINGA, Ioan; ISTRATE, Elena, *„Manual de Pedagogie”, Editura ALL, Bucuresti, 2001, pag. 323;*

MANOLESCU, M., *„Evaluarea scolara. Metode, tehnici, instrumente”, Editura Meteor Press, Bucuresti, 2005, pag. 41-79*

MEYER, Genevieve, *„De ce si cum evaluam”, Editura Polirom, Iasi, 2000, pag. 155-182*

RADU, I.T., *„Evaluarea in procesul didactic”, EDP, Bucuresti, 1999, pag. 185-194*

STOICA, Adrian, *„Evaluarea progresului scolar. De la teorie la practica”, Humanitas Educational, Bucuresti, 2003, pag. 23-32;*

VOGLER, Jean, *„Evaluarea in invatamantul preuniversitar”, Editura POLIROM, Iasi, 2000, pag. 151-152; 222*

Unitatea de învățare nr. 4

OPERAȚIILE EVALUĂRII

Cuprins

1. Obiectivele unitatii de invatare nr. 4
2. Operatiile evaluarii: masurare- apreciere- decizie
2.1. Măsurarea – baza obiectivă a aprecierii
2.2. Aprecierea – exprimarea unei judecati de valoare
2.3. Decizia
2.4. Complementaritatea operatiilor evaluarii
3. Sisteme de notare/ apreciere
4. Aspecte critice ale aprecierii rezultatelor scolare ale elevilor
4.1. Distorsiuni si divergente in evaluarea educationala
4.2. Cauze generatoare de distorsiuni
4.3. Erori tipice in evaluarea educationala
4.4. Capcanele evaluării
5. Raspunsuri la teme si aplicatii
6. Lucrare de verificare nr. 4
7. Bibliografie

Pe pa

- itol:
- uare
- tc
- u la

baza demersului evaluativ;

- Sa disocieze, in diverse situatii educationale, ceea ce se masoara de ceea ce se apreciaza;

- Sa identifice situatii educationale specifice/ concrete pretabile folosirii cu usurinta/ cu dificultate a intregului demers bazat pe masurare, apreciere, decizie;
- Sa justifice evolutia / deplasarea accentului in evaluarea moderna de la ambitia traditionala de “masurare” a ceea ce a invatat elevul, spre “ aprecierea” procesului si produsului invatarii, pe baza criteriilor calitative;

Operatiile evaluarii vizeaza paşii ce trebuie făcuți în procesul evaluativ până la momentul sau etapa emiterii unei judecăți de valoare asupra prestației elevului. Aceste operatii sunt următoarele:

2.1 Măsurarea – baza obiectivă a aprecierii

Măsurarea asigură baza obiectivă a aprecierii. Prin ea se strâng informații de către evaluator „despre proprietățile sau caracteristicile rezultatelor înregistrate, despre însuşirile procesului, acțiunii sau fenomenului educativ dat” *(I. Cerghit, 2002, pag. 28).* Acum, în această etapă se înregistrează obiectiv cantitatea conținuturilor achiziționate de elev.

Teoria pedagogică dar şi practica în domeniu relevă faptul că rezultate diferite se pretează la moduri diferite de măsurare. Astfel, dacă în domeniul matematicii, ştiințelor naturii, limbilor moderne, educației fizice măsurarea este mult mai riguroasă, în domeniul ştiințelor sociale şi umane măsurarea este întotdeauna pasibilă de a fi contestată.

Pe de altă parte, dacă luăm ca referință diversele taxonomii ale obiectivelor educaționale, măsurarea rezultatelor şcolare ale elevilor care vizează obiective simple (achiziții de cunoştințe, aplicare – deci inclusiv nivelul al treilea din domeniul cognitiv al lui Bloom) se poate realiza cu mai multă precizie. Aceste rezultate au aspect predominant cantitativ si comportamental. Celelalte obiective – de analiză, de sinteză, de evaluare – implică

anumite dificultăți de măsurare. La aceste niveluri intervine, în mod deosebit, ***calitatea*** prestațiilor, pentru care sunt necesare referiri calitative privind prestațiile elevilor.

Pentru a se ajunge la măsurare, este necesară specificarea obiectivelor într-o formă în care realizarea lor poate fi măsurată. Cu alte cuvinte, pentru a măsura, avem nevoie de **criterii de evaluare.** Obiectivele educaționale pot deveni criterii în acest sens. În ultimele decenii modalitatea cea mai frecvent utilizată în stabilirea criteriilor de evaluare a fost **operaționalizarea obiectivelor educaționale.** Aceasta conduce spre rezultate măsurabile (Idem). Însă nu toate obiectivele pot fi operaționalizate în sensul strict impus de tehnicile consacrate în domeniu. În învățământul românesc, după cum se cunoaşte, tehnica cea mai cunoscută de operaționalizare a obiectivelor educaționale este cea a lui Mager, cunoscuta si sub denumirea de „regula celor trei C", intrucat impune precizarea **comportamentului** ce urmeaza a fi evaluat, **a conditiilor** in care lucreaza elevul, precum si a **criteriului de reusita minimala**.

După stabilirea criteriilor/obiectivelor care devin criterii, urmează măsurarea propriu-zisă, adică strângerea de informații privind proprietățile acestor rezultate. Informațiile se colectează prin intermediul tehnicilor şi instrumentelor, care „produc" dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. Cu cât instrumentele de măsurare: probe orale, scrise, practice, extemporale, lucrări de sinteză, teste etc. sunt mai bine puse la punct, cu atât informațiile sunt mai concludente.

2.2 Aprecierea – exprimarea unei judecăți de valoare

Aprecierea corespunde emiterii unei judecăți de valoare. Prin această operație, pe baza informațiilor culese prin măsurare dar şi prin alte surse mai mult sau mai puțin formale (observare, analize etc.) se stabileşte **valoarea** rezultatelor şcolare precum şi a procesului de învățare. Aprecierea este, deci, ulterioară măsurării *(P. Lisievici, 2002, pag. 195)*. În cazul aprecierii, alocarea de valori numerice, literale sau calificative se realizează pe baza unor criterii precis identificabile, relativ independente de instrumentul prin care s-a făcut măsurarea. Relatia dintre măsurare şi apreciere este foarte stransa. A evalua înseamna **a măsura (**ceea ce un instrument / un aparat ar putea sa realizeze cu mai multă precizie) si **a aprecia**, ceea ce numai profesorul poate face, personalitatea sa intervenind ca un factor determinant. Aceasta este distincția efectivă între cele două operații care conduc la

ameliorare.Prin urmare, ***măsurarea stă la baza aprecierii***, care este o operație mult mai cuprinzătoare.

2.3 Decizia

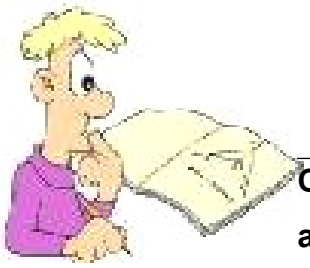
Cea de-a treia operație a evaluării este **decizia**. Luarea deciziilor reprezintă finalul înlănțuirii de operații ce definesc actul evaluării în ansamblul lui şi scopul acestui demers. **Căci în decizie îşi găsesc justificare şi măsurarea şi aprecierea.** De abia în această etapă îşi găsesc răspuns întrebări de tipul: „Pentru ce evaluăm? Pentru ce aplicăm proba sau testul? Pentru ce examinăm?" etc.

Se pot adopta decizii diferite, care se pot încadra în cel puțin două categorii:

- O primă categorie cuprinde decizii care se referă la **recunoaşterea/ „certificarea rezultatelor**, exprimată în termeni de: promovat/nepromovat; admis/respins; reuşit/nereuşit; acceptat/ neacceptat; sau fac trimiteri la orientarea şcolară şi profesională.
- O altă categorie pune accentul pe **perfecționarea procesului de instruire** vizând: măsuri de diferențiere, de individualizare, de compensație, de ameliorare ori de optimizare; alegerea de mijloace; adoptarea unui program special; schimbarea strategiei didactice ori a metodei etc. *(Ioan Cerghit, op. cit.).*

2.4 Complementaritatea operațiilor evaluării

Cele trei operații se justifică numai împreună. Ele se află într-o strânsă interdependență. Evaluare înseamnă: **măsurare + apreciere + decizie**. Modernizarea sistemului de evaluare implică modernizarea acestor trei operații. „Împreună ele presupun un sistem de concepții, de tehnici de măsurare, de criterii de apreciere obiectivă şi coerentă, de standarde în vederea adoptării unor decizii de calitate" (I.T. Radu, 1999). **Una fără alta, aceste trei operații nu se justifică**. Pentru că „măsurarea există în vederea aprecierii, iar aprecierea este indispensabilă luării unei decizii" *(I. Cerghit, op. cit.)*.



Aplicaţie 1

Comentati afirmatia: ” Masurarea, aprecierea si decizia sunt intim asociate”.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

3. Sisteme de notare/ apreciere

Aprecierea a ceea ce s-a învățat în realitate se face prin atribuirea unor **simboluri numerice** (cifre sau valori numerice) sau **calificative** informației rezultatelor culese prin diferite instrumente de măsurare. Simbolurile numerice sunt cifre sau numere utilizate pentru a califica rezultatele măsurate şi a le prezenta celui examinat.

O cifră are semnificația unei note; un calificativ are semnificatia unui indicator sintetic ce concentrează în sine întreaga apreciere de care se bucură un răspuns, o probă, un examen, o performanță etc.

Scara numerică este o scară de raporturi. În mod tradițional, în sistemul nostru şcolar aceasta se extinde de la 10 la 1; în alte țări, de la 20 la 1, sau de la 5 la 1. Notele conferă rezultatelor o expresie concretă la care ne referim ori de câte ori intenționăm să caracterizăm rezultatele avute în vedere.

În general, nota indică gradul de apropiere sau de depărtare dintre rezultatele obținute (obiectivele realizate) şi rezultatele aşteptate (obiectivele prestabilite). Notarea permite, de asemenea, diferențierea elevilor între ei.

În unele sisteme de învățământ cu tradiție s-a ajuns la situații destul de stresante atât pentru elevi cât şi pentru părinți „De câte ori părinții nu respiră uşurați la 10, nu mai dorm la 9, țin neapărat ca propriul copil să depăşească vecinul sau colegul etc. ?” *(idem).*

În spatele fiecărei note, al fiecărei poziții de pe scara numerică, stau anumite cerințe şi exigențe care reprezintă anumite **criterii-valorice,** un aşa-numit **context valoric.** Aceasta înseamnă că semnificațiile rezultatelor şcolare devin dependente de aceste contexte valorice.

Putem spune că a aprecia înseamnă a examina gradul de adecvare/ corespondenta între un ansamblu de informații şi un ansamblu de criterii deduse din obiectivele avute în vedere; prin prelucrarea şi interpretarea informației obținute pe calea măsurării, din perspectiva unor criterii valorice, aprecierea realizează o **descriere calitativă** a rezultatelor.

Într-o activitate de evaluare trebuie păstrat acelaşi set de criterii valorice.Cel mai bun criteriu de valorizare îl reprezintă standardele instructive sau etaloanele precise la care vor fi raportate răspunsurile elevilor la întrebările sau problemele enunțate în probele aplicate în vederea aprecierii.

Desigur, standardele trebuie să fie uniform distribuite pe discipline în toate unitățile şcolare de acelaşi tip şi grad pentru a ajunge la o compatibilitate a rezultatelor; altfel elevi diferiți nu pot fi comparați prin notele obținute *(L. Vlăsceanu).*

Scările de evaluare cuprind, în afara scării numerice, şi alte tipuri de scări, ca de exemplu scara calificativelor, scara simbolurilor alfabetice (A, B, C, D etc), scara de ordin (scară a rangului, scara ordinală).

In prezent se manifesta tendinta de a inlocui notarile cifrice sau literale cu simbolurile exprimate în termeni de calificative, aşa cum este cazul învățământului nostru primar. Există şi situații în care aprecierea se bazează numai în parte pe măsurare.In pedagogia moderna, asa cum am mai subliniat, a evalua înseamnă „a formula o judecată de valoare bazată numai în parte pe rezultatele măsurării" sau, pur şi simplu, „măsurarea se poate efectua informal, prin observare". *(I.T. Radu, D.S. Frits, H.G. Machitash, 1991, Hopkins).*

Evaluarea prin calificative este, din aceasta perspectiva, in crestere. Atât în sistemul românesc de învățământ dar şi în alte sisteme (cel franțuzesc, spre exemplu, sau cel american – din anumite state) există mai multe modalități de notare / apreciere a elevilor. În unele țări, inclusiv în România, în cazul învățământului primar, se folosesc calificative în loc de note.In adoptarea aprecierii cu calificative s-a pornit de la ideea că acordarea notelor este de o precizie abuzivă. „Din păcate, inovațiile, chiar cu bune intenții, nu sunt întotdeauna însoțite de explicațiile necesare mai ales atunci când ele trebuie aplicate în spiritul şi nu în litera lor. Spiritul si intentia urmaresc, de regula, să se schimbe mentalitatea partenerilor de evaluare". (Y. Abernot, op. cit., pag.48) Întrucât motivațiile de acest gen – schimbarea notelor cu calificative în ciclul primar din țara noastră - nu au fost precedate şi însoțite de explicații, stagii de formare prealabilă a institutorilor si învățătorilor (cu alte cuvinte noul sistem a fost administrat fără rețetă - model de folosire), cadrele didactice n-au avut nici dificultăți, nici scrupule în traducerea vechii notații în sistemul nou : 9 şi 10 au devenit F. b. etc. O altă dificultate rezidă în faptul că limitele dintre calificative nu sunt tranşante *(M. Manolescu, Evaluarea scolara- un contract pedagogic, Bucuresti, 2002).*

In practica scolara cadrele didactice fac frecvent aprecieri asupra elevilor, cu referire la inteligenta lor, motivatia pentru studiu etc, bazându-se pe o informație globală, realizată in urma observării îndelungate şi sub multiple aspecte. Cel mai adesea sunt apreciate în această manieră atitudinile, conduitele de ansamblu, ceea ce „pune în evidență unul din paradoxurile evaluării în educație, şi anume acela ca fenomenele care pot fi cel mai greu de măsurat reprezintă obiective de mare valoare ale formării omului (trăsături, capacități, atitudini, conduite etc.). (*L'evaluation creative, Quellet, 1983*).

4. Aspecte critice ale aprecierii rezultatelor scolare ale elevilor

4.1 Distorsiuni şi divergenţe în evaluarea educaţională

Evoluțiile teoriei şi practicii educaționale sunt complexe şi pluridimensionale. Ele pendulează între dorința de a face din evaluare o activitate pusă în slujba unei învățări mai eficiente şi contestarea ei în totalitate, datorita diverselor distorsiuni, aspecte critice si divergente.

Unii specialişti formulează destul de tranşant următoarea întrebare: „Trebuie neapărat să evaluăm?" O asemenea întrebare face trimitere la numeroase drame şi suferințe ale elevilor, absolvenților, ale familiilor provocate de **mania de a evalua**. Între contestatarii de elită trebuie introduşi, fără îndoială, Karl Roger şi Ivan Illich.

La polul opus se află spacialisti care sintetizează esența evoluțiilor teoriei şi practicii educaționale actuale. Acestia sunt adepții ideii care evidentiaza rolul evaluarii in procesul de invatare. Ei consideră că „esența jocului" nu consta in a măsura, a privi ținta, a o pune sub lupă, ci este aceea de a avea feed-back asupra acțiunii instructiv-educative cotidiene în raport cu intențiile sau proiectele. În esența ei şi în accepțiunea actuală, evaluarea poate şi trebuie să fie în slujba unei acțiuni mai eficiente pentru a o conduce mai bine". *(Charles Hadji, L'evaluation, regles du jeu, Paris, ESF, 1989).*

4.2 Cauze generatoare de distorsiuni

Cele mai frecvente distorsiuni tin de personalitatea cadrului didactic in primul rand, dar sunt generate si de alti factori de natura obiectiva sau subiectiva.

- **Profesorul** ca sursa a variabilitatii; tipuri de distorsiuni: efectul halo, efectul de stereotipie, efectul de anticipatie, efectul de contrast, efectul de generozitate, eroarea personala constanta, eroarea de logica etc

- **Alti factori critici:** natura disciplinei, definirea deficitara a obiectivelor, selectia aleatoare a continuturilor, stabilirea deficitara sau aleatorie a sistemului referential/ de criterii, irelevanta metodelor, tehnicilor si instrumentelor de evaluare etc.

4.3 Erori tipice în evaluarea educațională

Sunt mai multe **tipuri de erori** care trebuie evitate:

Efectul

- **Acesta** este consecința unei caracteristici a personalității umane. Este vorba de tendința de a conserva o primă impresie sau de a menține o primă evaluare a unei persoane chiar când se manifestă tendința de a o infirma. În situațiile de acest gen o descriere riguroasă şi precisă a indicilor de stăpânire sau nestăpânire a unei caracteristici, deci o scară descriptivă precisă, obligă evaluatorul să atribuie notele sau calificativele cele mai potrivite şi mai nuanțate.

Ecuația sau eroarea personală constantă

- drept consecință faptul că unii observatori/evaluatori au tendința de a nota/aprecia elevii folosind un număr redus de note, aproape întotdeauna aceleaşi. Unii profesori acordă în general note mari, alții acordă note mici, alții folosesc notele de mijloc din scara de notare. Există corectori severi, generoşi sau medii. Asemenea situații, fluctuante interindividual, pot genera prejudicii elevilor.

Eroarea de logică

- se produce în etapa conceperii scării de măsurare/ verificare/ apreciere atunci când se face descrierea caracteristicii urmărite/ observate. Uneori instrumentul elaborat nu măsoară ceea ce ar trebui să măsoare pentru că persoana care l-a construit nu cunoaşte obiectul măsurării şi neglijează confruntarea cu alți specialişti. **Este o eroare de congruență sau de pertinență.** Eroarea se produce de asemenea când observatorul, din neglijență sau ignoranță, nu stabileşte o corespondență între ceea ce face elevul şi ceea ce descrie instrumentul de observare (idem, pag. 196-197). „Eficacitatea metodei creşte considerabil atunci când observarea comportamentului elevului este întreprinsă sistematic „(I. T. Radu, op. cit,, pag. 225).

Aceasta presupune:

- ***Stabilirea obiectivelor acesteia pentru o perioadă definită:***
  - Cunoştinţe acumulate
  - Abilităţi formate
  - Capacitatea de a lucra în grup
  - Atitudini faţă de colegi;
- ***Utilizarea unor instrumente de înregistrare şi sistematizare a constatărilor:***
  - Fişa
  - Scala de apreciere etc.

4.4 Capcanele evaluării

Pentru a reduce divergentele si diminua efectul distorsiunilor, evaluatorul trebuie să evite următoarele **capcane:**

- **Capcana obiectivităţii exagerate.** Evaluatorul trebuie să ţină seama de faptul că evaluarea este o „lectură" orientată. El nu trebuie să uite că demersul său nu poate fi asemănat cu „prinderea/apucarea" unui obiect concret şi „măsurarea" lui cu ajutorul unui instrument (metru, cântar etc.) după anumite dimensiuni obiective (lungime, greutate etc.), în cazul **evaluării estimative** şi nici cu emiterea unei judecăţi asupra acestui obiect de evaluat prin referinţă la norme sau criterii care îl transcend (în cazul **evaluării interpretative/ apreciative)**.
- **Capcana autoritarismului.** În anumite contexte evaluatorul abuzează de puterea sa şi ca atare substituie funcţiile specifice ale unei evaluări normale cu alte funcţii nespecifice, cum ar fi, spre exemplu, menţinerea ordinii şi disciplinei etc.
- **Capcana tehnicistă.** Unii evaluatori şi chiar factori de decizie, instituţii specializate acreditează ideea potrivit căreia „dificultăţile evaluării pot fi rezolvate prin punerea în practică a soluţiilor pur tehnice", că „e suficient să dobândeşti competenţe instrumentale pentru a deveni un bun evaluator" (idem).

În învățământul românesc actual multe persoane şi instanțe decizionale riscă să cadă în această capcană. Administrarea testelor la examenele de capacitate, de bacalaureat precum şi la concursul de titularizare pe posturi a cadrelor didactice oferă exemple relevante în acest sens.

- **Capcana interpretării livreşti**, „ad literam". Este vorba de evaluatori care cred în posibilitatea de a şti totul despre evaluare şi care se consideră pregătiți să interpreteze, să desprindă sensul şi semnificația oricărei situații evaluative. *(Ch. Hadji, op. cit.)*

5. Răspunsuri la teme şi aplicații

Aplicaţie 1

Comentati afirmatia: " Masurarea, aprecierea si decizia sunt intim asociate".

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

- Evaluarea se realizează în două mari planuri:
  1. planul ***preciziei***, asigurat prin operații de **măsurare;**
  2. planul ***aproximării***, asigurat prin **apreciere.**

Exista dar mai ales a existat tendinta de a pune semnul egalitatii intre masurare si evaluare.Insa termenul de măsurare are o accepțiune mult mai restrânsă decât cel de evaluare *(Dictionnaire actuel de l'éducation, Guerin, 1993, pag. 575).* Măsurarea priveşte informații cantitative, în timp ce evaluarea înglobează deopotrivă date cantitative şi calitative.

- „Evaluarea are o accepțiune mai largă decât măsurarea." Evaluarea cuprinde descrierea calitativă şi descrierea cantitativă a comportamentelor aşa cum o judecată de valoare prezintă dezirabilitatea lor.
- Măsurarea vizează o precizie ridicată, determinând o mărime în raport cu altă mărime luată ca unitate (etalon sau standard). În acest caz măsurarea tinde să fie obiectivă.

Prin urmare evaluarea are un grad mai mic de precizie. **Ea vizează o apreciere justă dar aproximativă.**

- Fără a fi afectată de subiectivitate la fel de mult ca aprecierea, evaluarea posedă un grad mai mic de obiectivitate decât măsurarea. Pe o scară a obiectivității descrescânde, am putea aşeza pe primul loc măsurarea, urmată de evaluarea formală şi de evaluarea informală.
- Se poate spune că măsurarea priveşte acumularea de informații, în timp ce evaluarea priveşte emiterea de judecăți asupra acestor informații. Măsurarea constituie o primă etapă în evaluarea considerată ca un demers sau un proces. A evalua înseamnă a emite o judecată de valoare asupra unui rezultat obținut prin măsurare.
- Având în vedere unitatea şi interdependența celor trei operații, se impune o preocupare distinctă pentru perfecționarea continuă a instrumentarului de măsurare. Pentru că erorile în măsurare afectează, în continuarea procesului evaluativ, valoarea şi corectitudinea celorlalte două operații – de apreciere şi luare de decizii.Prin urmare apare, un paradox: termenul de **evaluare** presupune acțiuni de calcul, de măsurare pe de o parte şi estimări, aproximări pe de altă parte.
- Paradoxul din definiție („evaluarea este măsurare şi apreciere") se află la originea multor dificultăți de evaluare a anumitor producții şcolare ale elevilor. În domeniul şcolar evaluarea constă, în principal, în reprezentarea unei producții şcolare printr-o notă. „Anumite produse ale elevilor sunt evaluate printr-o operație care ține de **măsurare,** altele fac obiectul unei **aprecieri**." *(Idem, pag. 345).*
- Una din dificultățile majore în evaluarea şcolară vizează lipsa de corespondență dintre produsele elevilor şi notă, datorată, în mare parte, confuziei sau paradoxului din definiție. Ideea că totul poate fi reprezentat printr-o notă este falsă. Un punct acordat/neacordat pentru o greşeală de ortografie se justifică. Se pune însă firesc întrebarea: Ce reprezintă un punct acordat/neacordat unei lucrări pentru stil, originalitate sau eleganța unei demonstrații. Dacă nu se stabileşte în prealabil prin grila de corectare şi barem ce aspecte ale originalității corespund unui punct, cum atribuim o notă la acest criteriu?
- Această poziție de principiu trebuie să determine cadrul didactic să se abțină să măsoare ceea ce este „compoziție", adică tot ceea ce nu este comparabil cu un **produs normă** strict definit (cu un răspuns corect şi complet).Spre exemplu, la matematică un exercițiu este uşor de „notat". Dimpotriva, tot ceea ce implică o parte

de aport personal din partea elevului, cum ar fi o compozitie, uneseu, o traducere sau o rezolvare de probleme, nu este uşor de notat.

- Am putea concluziona ideea că în procesul evaluativ şcolar trebuie să disociem ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază. Există diferențe între ceea ce se măsoară şi ceea ce se apreciază. Până la al treilea obiectiv general din modelul lui Bloom, răspunsurile aşteptate sunt precise şi fără ambiguități. Ele pot fi compatibilizate. De la al 4-lea obiectiv încolo participarea elevului devine importantă şi instrumentele devin destul de deschise pentru a permite "expresia", sau exprimarea. Producțiile, rezultatele vor fi apreciate, calificate şi comentate. Dacă nu poate fi apreciată capacitatea de a exprima judecăți (al şaselea obiectiv - Bloom) prin marcarea unei cruciulițe (a unui x) într-o căsuță, aceea de a reproduce cunoştințele însuşite nu poate fi scrisă direct într-o lucrare de sinteză. O sarcină de sinteză trebuie să se asocieze unei competențe de sinteză şi nu unei reproduceri de cunoştințe, care s-ar putea măsura mai simplu cu un instrument închis.
- Trebuie să măsurăm ceea ce se poate prin instrumente închise, pentru a rezerva formele de evaluare deschisă pentru ceea ce nu poate fi decât apreciat. Paradoxul din definiția evaluării(evaluarea inseamna *masurare* si *apreciere*) face ca aceasta să devină un act ce ține atat de precizie cat si de aproximare.
- Tipurile de evaluare care corespund celor două ordini (măsurarea şi aprecierea) se regăsesc in practica educationala sub forma a ceea ce se măsoară şi sub forma a ceea ce nu poate decât să se aproximeze. Sau, cu alte cuvinte, trebuie sa disociem ceea ce ține de **cantitate** de ceea ce relevă **calitatea.**

Tema de reflecție / Aplicație 3

Pe baza analizei comportamentului colegilor sau al profesorilor dumneavoastra, identificati si comentati cele mai frecvente erori intalnite in demersul evaluativ.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

ERORI FRECVENTE IN EVALUARE

- Judecăți/aprecieri subiective asupra elevilor, observații informale, întâmplătoare şi referințe indirecte care reduc substanțial fidelitatea evaluarilor.

- Bareme de corectare sau chiar standarde absolute prost definite sau inacceptabile.
- Evaluari, uneori chiar teze pregătite în grabă, pe „ultima sută”.
- Probe de evaluare care nu vizează decât o mică parte din programă, omițând una din regulile fundamentale ale evaluarii, şi anume reprezentativitatea obiectivelor si conținuturilor evaluate.
- Evaluari centrate pe controlul aspectelor nesemnificative sau al detaliilor mai degrabă decât asupra înțelegerii principiilor de bază şi aplicării abilităților importante.
- Itemi redactati confuz, în aşa manieră încât elevii nu înțeleg intotdeauna ceea ce li se cere sau interpretează eronat datele, din cauza ambiguității exprimării.
- Rupturi între procesul de predare/ invatare şi cel de evaluare.
- Dispreț total față de tehnicile cele mai elementare de redactare a itemilor si probelor de evaluare sau folosirea lor improprie. *(D. Morissette, pag. 124, 125)*.

6. Lucrare de verificare nr.4

NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acorda 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finala se obtine prin impartirea la 10 a punctajului obtinut de student/ cursant.*

Subiectul I (15 puncte)

Realizati prin sageti corespondenta dintre premisele din coloana A si elementele corespunzatoare din coloana B:

A	B
Masurarea	Este prima operatie a evaluarii.
	Asigura baza obiectiva a aprecierii.
Aprecierea	Permite strangerea de informatii despre invatarea elevului.
	Corespunde emiterii unei judecati de valoare.
Decizia	Este cea de-a doua operatie a evaluarii.
	Stabileste valoarea rezultatelor scolare precum si a procesului de invatare.

Reprezinta finalul inlantuirii operatiilor ce definesc actul evaluativ.
Este justificata de operatiile anterioare(de masurare si de apreciere).
Vizeaza masuri de diferentiere, de individualizare, de compensare, de ameliorare ori de optimizare a procesului de invatamant.

Important!

*Se acorda cate **un punct si jumatate** pentru fiecare raspuns corect.*

Subiectul al II-lea (30 puncte)

Enumerati cel putin trei cauze care favorizeaza distorsiuni si divergente in evaluarea educationala generate de comportamentul cadrului didactic si cel putin trei cauze care tin de „alti factori critici”.

Important!

*Se vor acorda **cate cinci puncte** pentru fiecare cauza identificata din cele minim sase obligatorii.*

Subiectul al III-lea (45 puncte)

Redactati un referat cu tema” *Aprecierea rezultatelor elevilor pe baza descriptorilor de performanta in invatamantul preuniversitar.Avantaje si limite”.*

Referatul trebuie sa raspunda urmatoarelor cerinte:

- Identificarea, in inv. Preuniv. A a segmentelor/ civclurilor in care evaluarea se face pe baza descriptorilor de performanta;
- Argumentarea necesitatii introducerii si folosirii descriptorilor de performanta in invatamantul modern
- Exprimarea unui punct de vedere personal privind calitatea decriptorilor pusi in circulatie/ folositi, aplicabilitate, utilitate etc.

Important!

a) Structura referatului va fi urmatoarea:

- *Pagina de titlu*
- *Cuprinsul*
- *Introducerea*
- *Dezvoltarea elementelor de continut*
- *Concluziile*
- *Bibliografia*

- *Anexele.*

b) Criteriile de evaluare a referatului

Validitatea (5 puncte)

- *Adecvare la tema propusa*
- *Structura, mod de concepere si de argumentare, in concordanta cu tema propusa;*

Completitudinea (5 puncte)

- *Aplicarea notiunilor pedagogice/ docimologice in sustinerea ideilor*
- *Conexiuni interdisciplinare.*

Elaborarea si structura (10 puncte)

- *Acuratetea si rigoarea demersului stiintific*
- *Logica si argumentarea ideilor*
- *Coerenta si unitatea intregului*
- *Corectitudinea ipotezelor si a concluziilor.*

Calitatea materialului utilizat (8 puncte)

- *Calitatea surselor utilizate*
- *Calitatea datelor utilizate din aceste surse*
- *Calitatea prelucrarii si integrarii datelor in contexte potrivite.*

Creativitatea/ originalitatea (10 puncte)

- *Gradul de noutate a structurii continutului*
- *Gradul de noutate a interpretarii ideilor si a rgumentelor*
- *Gradul de noutate a concluziilor*
- *Gradul de noutate a strategiei de lucru.*

Redactarea (5 puncte)

- *Respectarea conventiilor de redactare a unei lucrari in stilul stiintific*
- *Capacitatea de sinteza.*

Corectitudinea limbii utilizate (7 puncte)

- *Corectitudinea exprimarii, a ortografiei si a punctuatiei.*

7. Bibliografie

CERGHIT, Ioan, *„Sisteme de instruire alternative si complementare”, Editura Aramis, Bucuresti, 2002, pag. 296-300*

JINGA, Ioan; ISTRATE, Elena, *„Manual de Pedagogie”, Editura ALL, Bucuresti, 2001, pag. 341;*

LISIEVICI, Petru, *„Evaluarea in invatamant. Teorie, practica, instrumente”, Editura ARAMIS, Bucuresti, 2002, pag. 15-18; 226-230*

MANOLESCU, M., *„Evaluarea scolara. Metode, tehnici, instrumente”, Editura Meteor Press, Bucuresti, 2005, pag. 79-85*

VOGLER, Jean, *„Evaluarea in invatamantul preuniversitar”, Editura POLIROM, Iasi, 2000, pag. 21; 71-72*

Unitatea de învățare nr. 5

CRITERIILE DE EVALUARE

Cuprins

1. Obiectivele unitatii de invatare nr. 5

2. Criteriile de evaluare

2.1. Repere conceptuale:„Criteriu”; „Criteriu de evaluare”; „Indicator de evaluare”; relatia criteriu- indicator

3. Evolutia conceptului de criteriu in evaluare. Modele de interpretare a criteriilor

3.1. Modelul A: “ criteriu= prag de reusita in invatare”

3.2. Modelul B: “ criteriu= reusita in realizarea unui obiectiv operational”

3.3. Modelul C: “ criteriu= punct de reper in realizarea si reusita unei sarcini de invatare”

3.4. Modelul D: “ criteriu = calitate a procesului si produsului invatarii de catre elev”

4. Instrumente care integreaza diverse categorii de criterii

4.1. Scări uniforme – scări descriptive de evaluare

4.2. Grile de evaluare ; liste de control/ verificare

5. Raspunsuri la Teme de lucru si aplicatii

6. Lucrare de verificare nr. 5

7. Bibliografie

1. Obiectivele unității de învățare nr.5

Pe parcursul si la sfarsitul acestei unitati de invatare, studentii vor fi capabili:

- Sa utilizeze/ opereze cu principalele concepte teoretice specifice: sistem de referinta, criteriu de evaluare, indicator in evaluare, criterii de realizare, criterii de reusita, scari uniforme, scari descriptive de evaluare, grile, liste de control/ verificare etc
- Sa explice semnificatia principalelor criterii de evaluare a rezultatelor scolare ale elevilor;
- Sa utilizeze/ sa integreze in practica pedagogica diverse criterii de evaluare scolara, in diverse contexte educationale
- Sa interpreteze adecvat semnificatia criteriilor calitative de evaluare, a descriptorilor de performanta, a scarilor descriptive de evaluare;
- Sa identifice in invatamantul preuniversitar situatii educationale specifice de utilizare a descriptorilor de performanta, a scarilor descriptive de evaluare ;

2. Criteriile de evaluare

2.1 Repere conceptuale: „Criteriu”; „Criteriu de evaluare”; „Indicator de evaluare”; relația criteriu- indicator

Criteriu

„Criterium” vine din latina si desemneaza principiul care sta la baza unei judecati, a unei estimari, a unei clasificari, permite distingerea adevarului de fals etc. In logica, criteriul este un punct de vedere dupa care realizam distribuirea in subspecii a obiectelor pe care le reflecta sfera notiunii de divizat. Fundamentul diviziunii trebuie sa fie unic pe aceeasi trapta a diviziunii.

Sinonime ale cuvantului „criteriu” sunt: dimensiune, punct de vedere, unghi, aspect, caracter, caracteristică etc. *(Yvan Abernot, op. cit., p. 45-46).* Sau: ”Ceea ce sta la baza emiterii unei judecati*” (Le Petit Robert);* „Criteriu” inseamna „dimensiune” sau „descriptor” (Noizet si Caverni).

Criteriu de evaluare

„Criteriile de evaluare” sunt puncte de vedere, caracteristici, dimensiuni in functie de care se evalueaza rezultatele scolare ale elevilor. In evaluarea moderna, “ criteriul” este notiunea centrala.

In evaluarea scolara, criteriul are sensuri diferite pentru perspective diferite din care este abordata activitatea evaluativa. In cazul **evaluarii formative,** criteriul este un reper la care se raporteaza elevii si porofesorii pentru a regla procesul de invatamant. In cazul **evaluarii certificative,** criteriul este o norma ce trebuie respectata. (Mona, pag.69...).

“Oricare ar fi logica in care ne plasam, sau abordarea pe care o avem in vedere, criteriul este un element de comunicare intre persoana care evalueaza si persoana care este evaluata. Prin raportarea la criterii, actorii evoca nivelul achizitiilor si / sau calitatea acestora” (Mona, Paris pag. 70).

Evaluarea educationala moderna apeleaza din ce in ce mai mult la criterii. Utilizarea criteriilor in evaluare devine din ce in ce mai mult un element de obligativitate. Notiunea de criteriu este importanta pentru o abordare analitica a oricarei situatii educationale.

Practica evaluarii educationale se afla in plin proces de trecere de la prioritatea acordata criteriilor subiective („profesorul este suveran in acordarea notei") catre criterii din ce in ce mai obiective, cat mai mult detasate de persoana evaluatorului *(I.T.Radu, op. Cit, pag. 259).*

Indicator de evaluare

Este un element care indică / „semnalizeaza" prezența altui element in cadrul unui criteriu. *(G. Figari, Evaluer: quel referentiel? Pag. 110)*. Are, prin urmare, valoare de „semnal".

In evaluarea moderna, calitativa, „indicatorii de performanta" se extrag din standardele de performanta de catre practicienii de la catedra. Ei exprima performante-cheie orientative in spatiul/ cadrul standardelor de performanta. Aceste performante-cheie sunt plasate deasupra limitei inferioare minim admisibile (nivel minimal), mergand spre nivelurile mediu si maximal. Pentru a ajuta cadrele didactice, se ofera de la nivel macroeducational, modele, mostre de astfel de indicatori, de standarde de performanta, care reprezinta de fapt osatura, punctele nodale ale unui standard de performanta (ceea ce elevii trebuie sa probeze ca poseda ca achizitii absolut necesare).

Criteriu - indicator

Relatia- **criteriu- indicator** este foarte strânsă. **Criteriul** desemnează o caracteristică, iar **indicatorul** „semnalează" niveluri de dezvoltare, de prezență a acestei caracteristici într-o anumită situație evaluativă.

Intr-un context scolar dat, daca luam drept criteriu „nivelul performantei in invatare a elevilor", aceastea (performantele) se distribuie in minimale, medii, maximale. Indicatorii sunt elementele din descriptorii de performanta asociati calificativelor care semnaleaza prezenta diverselor aspecte care trebuie sa caracterizeze rezultatul elevului pentru a i se acorda „suficient", „bine" sau „foarte bine" (in invatamantul primar). In invatamantul gimnazial si liceal criteriul de repartizare a performantelor elevilor este reprezentat de scara numerica de la 10 la 1. Indicatorii enumera, precizeaza caracteristicile raspunsului elevului pentru a i se acorda nota 10, sau 9, sau... sau 5 sau un anumit punctaj stabilit prin baremul de corectare si notare.

Aplicația nr. 1

Exemplificati modul de relationare/ de interdependenta dintre criterii si indicatori in sistemul evaluativ din invatamantul primar romanesc.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

3. Evoluția conceptului de criteriu în evaluare. Modele de interpretare.

Notiunea de criteriu in evaluare a dobandit, succesiv, diverse sensuri. Aceste sensuri au evoluat in functie de manierele de interpretare a evaluarii scolare. (Mona, pag. 71)

Semnificatiile notiunii de " criteriu de evaluare" merg/ insotesc evolutia conceptului de evaluare, de la definitiile "vechi", care puneau semnul egalitatii intre evaluare si masurare si pana la aceptiunea de astazi, cand a evalua este sinonim cu a emite judecati de valoare despre activitatea de invatare a elevului.

Acceptiunile/ sensurile/ intelesurile succesive ale notiunii de ''criteriu " au mers progresiv de la *cantitate*(cat a invatat elevul), catre ideea de *''calitate".*

Modele succesive de interpretare a criteriilor in evaluarea scolara

In timp, identificam ***patru modele*** de interpretare a criteriilor in evaluare:

1. **Modelul A:** ***"criteriu= prag de reusita in invatare"***
2. **Modelul B:** ***"criteriu= reusita in realizarea unui obiectiv operational"***
3. **Modelul C:** ***"criteriu= punct de reper in realizarea si reusita unei sarcini de invatare"***
4. **Modelul D:** ***"criteriu = calitate a procesului si produsului invatarii de catre elev"***

3.1 Modelul A: Criteriu = „Prag de reuşită" în învățare

Criteriile de evaluare au dobandit acest sens in intr-o perioada in care ***evaluarea insemna masurare*** a rezultatelor elevilor. Criteriul a functionat cu acest sens fiind in consens cu definitiile " vechi" ale evaluarii, care puneau semnul egalitatii intre masurare si evaluare. Notiunea de criteriu era sinonima cu notiunea de "prag de reusita".

Aceasta interpretare/ acceptiune a evaluarii a condus la aparitia “ scarilor de notare”. Scarile de notare cifrice (de la 10 la 1, de la 100 la 1, de la 5 la 1 etc) precum si scarile “ literale”(A, B, C...) reprezinta expresii tipice sau forme de manifestare concreta a acestui mod de abordare a evaluarii. Fiecare treapta a scarii reprezinta un criteriu.

Fiecare criteriu folosit în evaluare trebuie cotat cu ajutorul unei scări cu mai multe niveluri. Nivelurile pot fi exprimate fie numeric (spre exemplu de la 10 la 1), fie prin calificative (de la Foarte bine la Bine, Suficient şi Insuficient), fie prin litere (A, B, C, …) etc.

In sistemul romanesc de notare, a obtine o anumita nota (spre exemplu nota 5), poate reprezenta un criteriu pentru ca un elev sa promoveze la o anumita disciplina. Nota “ 5” (“ cinciul”) este un prag de reusita, o norma minimala pe care fiecare elev trebuie s-o respecte pentru a promova. Mai departe, fiecare nota/ treapta a scarii pana la 10 reprezinta de asemenea un criteriu de evaluare.

Acestui model i se pot asocia notiunile de evaluare normativa/ comparativa dar si cea de evaluare sumativa/ certificativa..In practica scolara romaneasca acesta este inca un model puternic implementat in mentalitatea profesorilor, a parintilor si a elevilor insisi.

Abordarea evaluării din perspectivă normativă implică folosirea dimensiunii normative a notei. Nota, ca indicator sintetic al invatarii permite ierarhizarea/ compararea elevilor şi plasarea lor în diverse poziții pe curba lui Gaus. Folosirea unui sistem de criterii relative conduce, in mod inevitabil, la clasificarea elevului sau elevilor dintr-o perpectivă comparativă. Rata reuşitei sau rata eşecului sunt usor de identificat.

3.2 Modelul B: Criteriu = reuşita în realizarea unui obiectiv operațional

Evaluarea si-a schimbat semnificatia data cu intrarea in scena a Pedagogiei prin Obiective (PPO): a evalua a inceput sa insemne a constata/ stabili congruenta a ceea ce a invatat elevul cu obiectivele educationale prestabilite. „Nu mai conteaza in primul rand cantitatea de informatie corecta din raspunsul elevului, ca in modelul anterior, ci reusita in realizarea unui obiectiv operational ” (Vial, pag. 145).

In evaluarea prin raportare la obiectivele educationale (criterială) criteriul general în funcție de care sunt apreciate rezultatele elevilor, reuşita sau nereuşita, succesul sau insuccesul îl reprezintă obiectivele educaționale. PPO (Pedagogia prin obiective) este centrată pe obținerea unor schimbări observabile şi măsurabile în comportamentul elevului. Evaluarea de acest tip raportează rezultatele învățării elevilor la obiectivele prestabilite. Din

perspectiva PPO (Pedagogiei prin obiective) criteriul eficienței activității instructiv-educative nu-l reprezintă conținutul învățării, programa, ci raportarea unui comportament observat la o grilă de comportamente repertoriate într-o taxonomie. Aprecierea performanței unui elev este pusă în relație cu performanța maximă care poate fi atinsă sau cu scala de performanțe definite apriori, fără să se țină cont de poziția pe care acest individ o deține în grup. Deci elevul nu mai este comparat cu ceilalți (ca în cazul evaluării normative) ci este comparat cu sine însuşi, în drumul său de realizare a obiectivelor educaționale. Cand discutam despre evaluare criteriala, nu avem in vedere ca elevul sa obtina un anumit scor, un anumit punctaj la o proba, ci se urmareste ca elevul sa satisfaca un anumit numar de criterii legate de realizarea obiectivelor.

In aceasta paradigma(mod de intelegere a evaluarii), criteriul imbina cantitatea cu calitatea pentru a stabili daca obiectivul este realizat sau nu:

Cantitatea

Apare in depasirea pragurilor de reusita. In orice obiectiv operationalizat dupa tehnica lui Mager (Tehnica celor trei „C" : **cerinta** formulata in termeni de comportamente, **conditii** de realizare a sarcinii de lucru, **criteriul de reusita** minimala/ performanta minima acceptata), se stabilesc praguri de reusita: elevul sa rezolve „***cel putin"*** 3 exercitii din 5, sa sublinieze ***cel putin*** 7 substantive din cele 10 dintr-un text dat etc);

Calitatea

Criteriul este si calitativ. La educatie fizica, spre exemplu, se apreciaza „echilibrul si eleganta pentru a aprecia realizarea unui obiectiv care vizeaza executia unui traseu".

Abordarea criterială solicită emiterea unei judecăți de valoare asupra unui proces de invatare sau rezultat al elevului **în funcție de criterii de continut, cunoscute/ anunțate,** într-o perspectivă a progresului şi a reuşitei individuale. Din perspectiva evaluarii formative dar mai ales formatoare, acest demers ia forma unui **referențial intern,** structurat pe baza unor **criterii de realizare** şi de **reuşită** a ac**tivității de învățare** *(G. Figari, Evaluer: quel referentiel ? Pag. 24).*

Acestui model i se poate asocia notiunea de abordare criteriala si este specific **evaluarii formative,** care permite evaluarea pas cu pas, secventa cu secventa in procesul de predare - invatare**.**

3.3 Modelul C: Criteriu = punct de reper în realizarea şi reuşita unei sarcini de învățare

Acest model asociaza notiunea de criteriu cu **evaluarea formatoare** sau evaluarea **constientizata**. Reprezinta tot o abordare criteriala a evaluarii, dar dintr-o perspectivă a progresului şi a reuşitei individuale. **Abordarea criterială** de acest tip solicită emiterea unei judecăți de valoare asupra unui proces de invatare sau rezultat al elevului **în funcție de criterii de continut, cunoscute/ anunțate.** Din perspectiva evaluarii formatoare, acest demers ia forma unui **referențial intern,** structurat pe baza unor **criterii de realizare** şi de **reuşită** a activității de învățare *(G. Figari, Evaluer: quel referentiel ? Pag. 24)*.

Evaluarea formatoare dezvolta notiunea de criteriu ca punct de reper al elevului in realizarea si in reusita unei sarcini de invatare. Elevul trebuie sa autoevalueze propriile sale strategii de realizare si de reusita(metacognitie, Noel, 1991).

Ideile centrale ale evaluarii formatoare pot fi formulate sintetic astfel:

1. este foarte importanta intelegerea de catre elev a scopurilor de atins, a produsului dar mai ales a particularitatilor traseului, ale procesului de invatare;
2. elevul insusi (si numai el) este capabil/ cel mai in masura sa- si regleze activitatea de invatare; doar el este in stare sa-si regleze/ autoregleze/ corijeze acest proces.

Din aceasta perspectiva, evaluarea trebuie sa vizeze inainte de toate insusirea de catre elev a **doua categorii de criterii: de realizare si de reusita.**

Criteriile de realizare sunt fapte sau actiuni care il ajuta pe elev sa raporteze ceea ce construieste la aceste repere. Ele „desemnează acțiunile pe care le face elevul când efectuează sarcina sau activitatea propusă". (Nunziatti – 1990, Jorda Sanmarti – 1996) si ofera elevului raspunsuri la intrebari de genul:

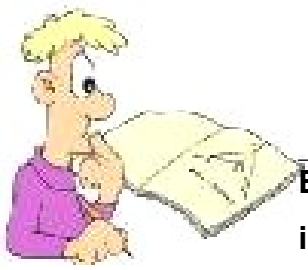
- ce trebuie sa fac pentru a realiza acest produs?
- Ce actiuni mentale trebuie sa pun in aplicare si ce trebuie sa fac cu informatiile, conceptele, principiilede care dispun?

Criteriile de reusita exprima un nivel de exigenta pentru fiecare criteriu de realizare (a se vedea descriptorii de performanta pentru examenul de capacitate, descriptorii de performanta pentru invatamantul primar etc).

Pentru a fi pertinente, criteriile de reusita trebuie ofere elevului raspunsuri la cateva intrebari :

- Cum voi sti daca activitatea a fost bine facuta, avand in fata / analizand numai produsul?
- Cum voi sti daca produsul este bun?

Aceste criterii descriu „semnele” cu ajutorul carora se recunoaste reusita in invatare. Ele reprezinta „repere ce permit judecarea/ aprecierea unui produs al invatarii” *(Ch. Hadji, op. Cit. Pag 118; Nunziatti – 1990, Jorda Sanmarti – 1996)*



Tema de reflecție nr. 2

Exemplificati folosirea criteriilor de realizare si de reusita in invatamantul romanesc.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

3.4 Modelul D:
Criteriu = calitate a procesului şi produsului învățării de către elev

Paradigma evaluarii oferita de acesta se asociaza cu notiune de **evaluare in termeni de competente,** ca rezultat educational sintetic al invatarii. Notiunea actuala dar si modena de " criteriu in evaluare" se inscrie in esenta in caracteristicile acestui model. Criteriile sunt, in aceasta perspectiva, seturi de calitati importante pe care trebuie sa le regasim in produsele invatarii si care trebuie sa se prezinte ca un sistem. Acesta paradigma dezvolta diverse tipuri de instrumente care integreaza criteriile de ordin calitativ: descriptori de performanta, grile apreciative/ calitative etc.

4.Instrumente care integrează diverse categorii de criterii

4.1 Scări uniforme – scări descriptive de evaluare

Literatura de specialitate identifică două tipuri de scări:

- ⇨ Scări uniforme de evaluare;
- ⇨ Scări descriptive de evaluare.

1. Scările uniforme

Acestea includ criterii structurate in functie de intensitatea variabilă **a calității** fenomenului luat spre evaluare. Ele sunt cele mai frecvente. Iată câteva exemple de intensitati variabile ale fenomenelor/ obiectelor evaluate:

- Satisfăcător, mediu, excelent;
- insuficient, suficient, bine, foarte bine
- Calități specifice însoțite de adverbe: puțin, mai mult, foarte mult etc.
- Scara numerică: de la 10 – 1; 20 – 1; 100-1 etc.

- Scara literală: A, B, C… etc.

In cazul scarilor uniforme remarcăm absența totală a elementelor descriptive/ apreciative/ calitative necesare pentru a distinge, unele de altele, fiecare din nivelurile acestei scări. Îndeosebi în cazul scărilor numerice şi literale este necesară o **legendă:** ce reprezintă 10 sau A, care este numărul sau litera care exprimă intensitatea maximă a variabilei evaluate etc.

Scările de apreciere uniforme se completează relativ uşor de către evaluator.

Exemplu:

F.B.	Bine	Suficient	Insuficient
	X		

2. Scările descriptive

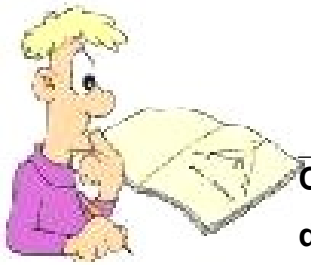
Scarile descriptive de evaluare tind sa capete din ce in ce mai mult teren in evaluarea moderna, datorita faptului ca raspund perfect caracteristicilor evaluarilor de tip apreciativ/ formativ, cu un pronuntat rol reglator. Fiecare nivel din acest tip de scară exprimă o entitate precisă care descrie cât mai exact posibil gradul în care este realizat/ ar trebui sa fie realizat un criteriu în cazul unui produs al elevului.

Recurgerea la scări descriptive este justificată atât în evaluarea **sumativă,** care certifică achiziția de către elev a unei competențe, cât şi în evaluarea **formativă.** *(G. Scallon, op. cit., pag. 209-210).*

- În evaluarea **sumativă**, folosirea acestui tip de scară urmăreşte asigurarea unui grad ridicat de obiectivitate, mai ales dacă aceasta este realizată de mai mulți evaluatori.
- În evaluarea **formativă** recursul la scara descriptivă îl ajută atât pe elev cât şi pe profesor. În ceea ce-l priveşte pe elev, acesta devine capabil să-şi autoevalueze propria activitate.

Paradigmele moderne ale evaluării impun din ce în ce mai mult şi mai frecvent ideea că într-un context de **evaluare formativă** diversele aspecte ale performanței elevului nu trebuie să fie mascate printr-o notă globală. Într-un asemenea context, trebuie sa se asigure o informare de bună calitate printr-o conexiune imediată. De aceea **este de preferat grila de evaluare descriptivă,** care permite elevilor să ia cunoştință despre situația în care se află în raport cu sarcinile de învățare. Ei trebuie să beneficieze de grile de evaluare descriptivă, ale căror niveluri de calitate atinse pentru fiecare criteriu trebuie să fie bine reliefate. În consecință este de preferat să se realizeze „profilul" prestației elevului, concretizat în performanțe de diverse niveluri, cu ajutorul scării descriptive.

În învățământul românesc, după cum este binecunoscut, în ciclul primar s-au înlocuit notele cu calificative. Calificativele se acordă pe baza „descriptorilor de performanță”. Aceştia atestă **profilul** asociat fiecărei performanțe observate şi evaluate la elev precum şi diverse niveluri de realizare a acestora. „Descriptorii de performanta pentru invatamantul primar” si „Descriptorii de performanta pentru examenul de capacitate” ofera exemple pertinente de utilizare a scarilor descriptive in vederea evaluarii performantelor elevilor.



Aplicație nr. 3

Cum argumentati utilizarea/ folosirea / introducerea intr-o masura din ce in ce mai mare a scarilor descriptive de evaluare in invatamant? Exemplificati folosirea acestora in invatamantul romanesc.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

4.2 Grile de evaluare; liste de control/verificare

Criteriile si indicatorii de evaluare precum si scarile uniforme sau descriptive pot fi integrate in diverse instrumente de lucru, intre care cele mai frecvent folosite sunt:

- Grilele de evaluare
- Lista de control/verificare.

Grilele de evaluare

Grila de evaluare conține o enumerare de criterii şi subcriterii în funcție de care se realizează evaluarea activității elevului. Criteriile şi subcriteriile sunt grupate sau nu pe domenii si sunt însoțite, fiecare, de o scară de apreciere sau de judecată. În cadrul grilei de evaluare, fiecare criteriu trebuie să fie însoțit de aceeaşi scară. Esența metodologiei de elaborare a grilelor de evaluare consta in determinarea criteriilor. Acest demers cere o anumită expertiză.

Scarile pot sa fie uniforme sau descriptive.

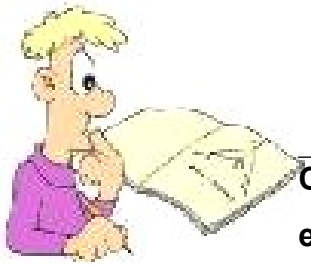
S**cările uniforme** includ diverse mențiuni/ calificative: „nesatisfăcător", „satisfăcător", „bun", „Foarte bun", „Excelent". Fiecare calificativ poate fi însoțit de o valoare numerică: „excelent" poate avea cea mai înaltă valoare (5, spre exemplu), iar „nesatisfăcător" pe cea mai slabă (1). Aceste valori numerice se adună când calculăm un rezultat final (total).

Scarile descriptive sunt calitative/ apreciative. Pentru fiecare nivel de performanta (minimal, mediu, maximal; pentru nota 5, pentru nota 7, pentru nota 9 si pentru nota 10) sunt „descrise" caracteristicile/ calitatile diverselor variabile ce reprezinta de fapt capacitati, subcapacitati, abilitati pe care trebuie sa le manifeste elevii in situatii de evaluare.

Lista de control/verificare

In evaluarea scolara, **lista de control/ verificare** conține o enumerare a elementelor factuale, a unor indici / indicatori a căror prezență sau absență se poate observa intr-o situatie educationala data. Acest instrument poate servi pentru a sublinia punctele „tari" şi punctele „slabe" ale unui rezultat dat al elevului. Se recomandă ca indicatorii să fie grupati pe teme sau domenii pentru a facilita observarea si înțelegerea lor.

Demersul de determinare a criteriilor şi indicatorilor cere o anumită „expertiză" intrucat prezența şi funcționalitatea acestora au caracteristici proprii în diverse contexte evaluative.

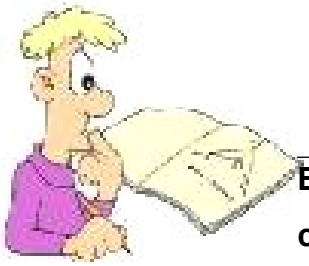


Tema de reflecţie nr. 4

Comentati afirmatia: ”Managementul criteriilor şi indicatorilor în evaluare”solicita o anumita expertiza”.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

5. Răspunsuri la teme şi aplicații



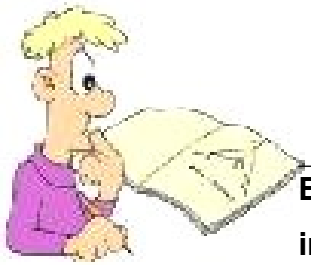
Aplicaţie 1

Exemplificati modul de relationare/ de interdependenta dintre criterii si indicatori in sistemul evaluativ din invatamantul primar romanesc.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

In invatamantul primar romanesc se folosesc “descriptorii de performanta”. “Performanta” in acest caz este criteriul, iar “descriptorii” corespunzatori calificativelor/palierelor : F. bine, Bine, Suficient sunt ”indicatorii”. Acesti “indicatori” semnaleaza urmatoarele aspecte:

- Calificativul “foarte bine” sau palierul invatarii depline exprima acumularea cunostintelor cerute, capacitatea de a opera cu ceea ce a invatat, autonomie in invatare;
- Calificativul “bine” sau palierul “credit” corespunde situatiei in care elevul poseda cunostinte, insusite bine, este capabil nu numai de a le recunoaste, ci si sa le utilizeze in situatii similare, ofera garantia unor progrese, de aceea i se acorda “credit”;
- Calificativul “satisfacator” sau palierul “prag”, minimum acceptabil, presupune insusirea unui cuantum de cunostinte si formarea unor capacitati care permit elevului sa abordeze etapa urmatoare cu sansa de a reusi;
- Calificativul “nesatisfacator” sau palierul “inacceptabil”, sanctioneaza insuccesul si face necesare masuri recuperatorii. *(I. T. Radu, op., cit, pag. 274).*



Tema de reflecție nr. 2

Exemplificati folosirea criteriilor de realizare si de reusita in invatamantul romanesc.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

- În învățământul românesc este prezentă, e drept cu frecvență redusă, această practică a identificării şi utilizării în procesul evaluativ a criteriilor de evaluare, atât a celor de realizare cât şi a celor de reuşită.
- Spre exemplu, la disciplinele tehnice, la educație plastică, se prezintă elevilor **etapele** de parcurs în realizarea unui produs dar şi criteriile de evaluare (de reuşită), pe baza cărora vor fi analizate şi apreciate rezultatele activității.
- Acest mod de lucru favorizează autoreglarea.
- Demersul specific evaluării formatoare are numeroase avantaje. El conduce la confruntarea elevului cu o sarcină care poate deveni stimulantă prin raportare la criterii dinainte cunoscute.

Aplicație nr. 3

Cum argumentati utilizarea/ folosirea / introducerea intr-o masura din ce in ce mai mare a scarilor descriptive de evaluare in invatamant? Exemplificati folosirea acestora in invatamantul romanesc.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

- Acest mod de abordare a realității educaționale a fost asociat dintotdeauna cu **evaluarea sumativă**, căreia îi sunt caracteristice judecăți de ansamblu privind prestația elevului sau o notă globală exprimată printr-o cifră. Într-un context de evaluare sumativă nu se face, de regulă, analiza detaliată sau profilul asociat fiecărei performanțe observate şi evaluate. Spre exemplu, competențele lingvistice sau matematice ale elevilor, atunci când sunt clar formulate prin sarcini de învățare, sunt atestate global printr-o notă.

- În **evaluarea formativă** însă, care este predominantă în realitatea educațională cotidiană, instrumentele de evaluare trebuie să fie compuse pe cât posibil din **scări descriptive.** Grilele de evaluare pot fi puse la dispoziția elevilor înşişi pentru a le facilita evaluarea propriilor lor prestații. „În acest mod elevii sunt plasați în postura de a fi primii destinatari ai unui feed-back având valoarea unei informări de bună calitate" *(G. Scallon, pag. 210).*Evaluarea formativă facilitează conturarea **profilului** asociat fiecărei performanțe observate sau evaluate. Dimpotriva, evaluarea sumativă este asociată cu ideea de judecată de ansamblu sau de notă globală exprimată printr-o cifră.
- Paradigmele moderne ale evaluării impun din ce în ce mai mult şi mai frecvent ideea că într-un context de **evaluare formativă** diversele aspecte ale performanței elevului nu trebuie să fie mascate printr-o notă globală. Într-un asemenea context, trebuie sa se asigure o informare de bună calitate printr-o conexiune imediată. De aceea **este de preferat grila de evaluare descriptivă,** care permite elevilor să ia cunoştință despre situația în care se află în raport cu sarcinile de învățare. Ei trebuie să beneficieze de grile de evaluare descriptivă, ale căror niveluri de calitate atinse pentru fiecare criteriu trebuie să fie bine reliefate. Specialiştii apreciază că „producțiile complexe" ale elevilor, din perspectiva evaluării formative, trebuie ferite de o notație globală *(Idem, pag….).* În consecință este de preferat să se realizeze „profilul" prestației elevului, concretizat în performanțe de diverse niveluri, cu ajutorul scării descriptive.
- În învățământul românesc, după cum este binecunoscut, în ciclul primar s-au înlocuit notele cu calificative. Calificativele se acordă pe baza „descriptorilor de performanță". Aceştia atestă **profilul** asociat fiecărei performanțe observate şi evaluate la elev precum şi diverse niveluri de realizare a acestora.
- Un instrument de evaluare bazat pe grila de evaluare uniformă nu răspunde exigențelor evaluării formative. De aceea în cazul evaluării formative trebuie folosită grila descriptivă. Aceasta are cateva caracteristici care sunt de fapt avantaje:
    - se remarcă absența valorilor numerice. Itemii nu beneficiază de valori numerice. Această omisiune nu este întâmplătoare. Ea este deliberată pentru a atrage atenția asupra faptului că trebuie conturat **profilul performanței elevului** şi nu rezultatul global, total, exprimat printr-o cifră, ca urmare a scorurilor atribuite diferitilor itemi dintr-o probă de evaluare.

- În anumite situații evaluative profilul performantei poate fi asociat cu o cifră ce exprimă o notă globală. Deci rezultatul global calculat (scorul elevului) este posibil să nu fie complet îndepărtat.

Important este însă ca profesorul să se folosească de grilă pentru a sublinia punctele „tari” şi punctele „slabe” ale unui produs al elevului, pentru a stabili o strategie corectivă pe termen lung.

- In grilele descriptive nivelurile de realizare a performanțelor pentru fiecare item in parte sunt dispuse în ordine crescătoare de la stânga la dreapta.

In invatamantul romanesc „desciptorii de performanta pentru invatamantul primar” si „Descriptorii de performanta pentru examenul de capacitate” ofera exemple pertinente de utilizare a scarilor descriptive in vederea evaluarii performantelor elevilor. Pentru fiecare nivel de performanta (minimal, mediu, maximal; pentru nota 5, pentru nota 7, pentru nota 9 si pentru nota 10) sunt „descrise” caracteristicile diverselor variabile ce reprezinta de fapt capacitati, subcapacitati, abilitati pe care trebuie sa le manifeste elevii in situatii de evaluare.

Tema de reflecție nr. 4

Comentati afirmatia: ”Managementul criteriilor şi indicatorilor în evaluare”solicita o anumita expertiza”.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

I. Demersul de determinare a criteriilor şi indicatorilor cere o anumită „expertiză” intrucat prezența şi funcționalitatea acestora au caracteristici proprii în diverse contexte evaluative. Astfel, în **evaluarea de tip sumativ** (certificativ) contextul şi modul de utilizare a criteriilor sunt de obicei puțin cunoscute de către elevi. Profesorul, ca evaluator, utilizează, de regulă, propriile lui criterii sau nu le foloseşte într-o manieră explicită pe cele deja stabilite. Folosirea unei grile analitice în cazul evaluării sumative conduce la stabilirea unei note globale. „Chiar în cazul în care criteriile sunt prezentate ca „reguli ale jocului” înainte de procesul evaluativ, după expresia lui Charles Hadji, 1998, sunt puține şanse ca ele să fie folosite explicit şi transparent în momentul în care se realizeaza evaluarea” *(Apud Gerard Scallon, pag. 209-210).*

În **evaluarea formativă**, ținând cont de împrejurările în care se realizează, criteriile folosite trebuie să fie în mod obligatoriu cunoscute de către elevi, atât înainte cât şi după finalizarea sarcinilor de lucru.

Se apreciază că în evaluarea de tip formativ „criteriile reprezintă arhitectura informației ameliorative şi au rol important în decizia care priveşte atât elevul cât şi profesorul şi părinții.”.

Definirea criteriilor si a indicatorilor este un demers care are cateva caracteristici:

- Incheie demersul riguros de specificare, concretizare a criteriilor de evaluare;
- prezinta indicatorii concreti, identificabili in produsele activitatii, ca etaloane de evaluare, relativ standardizate;
- Desemneaza corespondentele practice ale capacitatilorr, competentelor definite prin referential si realizeaza diferentele intre elevi;
- descriu activitatile in care elevii isi dovedesc cunostintele, priceperile, abilitatile, capacitatile;
- Devin un mijloc de control (referential de audit), pentru modul cum actioneaza profesorul, cum sunt utilizate mijloacele date etc;
- Ofera date stiintifice asupra evolutiei elevilor si indica/ sugereaza masurile necesare pentru tratarea diferentiata sau reglarea actiunii;
- Desciptorii de performanta nu sunt stabili in timp, ci trebuie adaptati odata cu evolutia elevilor, pe fiecare referential;
- Modalitatea de construire a descriptorilor de performanta este similara procedurilor de operationalizare a obiectivelor: solicita precizarea actiunii, a continutului vehiculat, a conditiilor de realizare a sarcinii si a nivelului performantei de atins (tehnica lui Mager);
- Fiind exteriori procesului pedagogic de realizare a obiectivelor, descriptorii trebuie raportati si aplicati pe curriculum-ul dat, ca standarde de evaluare, adaugarea sau eliminarea unora putandu-se raporta la alte contexte;
- Practic descriptorii de performanta se concretizeaza in precizarea subcapacitatilor unei capacitati, pe etape ale evolutiei (clase, cicluri scolare), dar si pe niveluri de diferentiere a acestora in indeplinirea aceleiasi activitati, pe trepte de atingere a performantei si apreciate fie cu calificative, fie cu note, fie cu punctaj. *(E. Voiculescu, op. Cit, pag. 147)*.

II. Ameliorarea practicilor curente de evaluare se poate face prin:

- **explicitarea criteriilor.** Aceasta înseamnă precizarea a ceea ce ține de **normă** şi ceea ce corespunde unei **aprecieri.** Problema explicitării criteriilor se pune cu

multă acuitate în cazul producțiilor / produselor care implică o contribuție personală a elevului (spre exemplu în cazul unei compuneri, al unui eseu).

Dacă evaluatorul are intenția, spre exemplu, de a lua în discuție şi ortografia compunerii, atunci elevul trebuie să fie informat de la început asupra acestui lucru. De asemenea, dacă aplicarea unei tehnici de compoziție este luată în discuție în procesul evaluativ, modul de aplicare a acesteia trebuie să se regăsească printre criterii.

- **Stabilizarea** criteriilor. Aceasta semnifica fixarea şi menținerea aceloraşi criterii pentru toți elevii. Este vorba atât de criteriile obiective cât şi de cele subiective.
- **Reducerea criteriilor.** Numărul criteriilor stabilite pentru a evalua o lucrare este de asemenea foarte important. Acestea trebuie să fie suficient de relevante pentru a acoperi întreaga problematică luată în considerație. Numărul criteriilor trebuie să fie optim. Trebuie pornit de la adevărul că cine vrea să evalueze totul, nu evaluează nimic. „Dacă justificarea notei unui elev este disputată de prea multe criterii, această situație devine ridicolă. Prin urmare, nota trebuie să fie sintetică". *(Yvan Abernot, pag. 45-46).*

6. Lucrare de verificare nr.5

NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acorda 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finala se obtine prin impartirea la 10 a punctajului obtinut de student/ cursant.*

Subiectul I (6 puncte)

Explicati succint, in cuvinte proprii, ce reprezinta urmatoarele concepte:

- Criteriu
- Criteriu de evaluare
- Indicator de evaluare.

Important!

*Se acorda cate **2 puncte** pentru fiecare raspuns corect.*

Subiectul al II-lea (20 de puncte)

Cerinte:

a) **Identificati** in practica scolara patru situatii educationale in care se folosesc/ aplica cele patru modele de interpretare a criteriilor de evaluare;

b) **explicati / interpretati** semnificatia pentru fiecare caz in parte:

- Modelul A: “CRITERIU= PRAG DE REUSITA IN INVATARE”(nota 5, spre exemplu);
- Modelul B: “CRITERIU= REUSITA IN REALIZAREA UNUI OBIECTIV OPERATIONAL” (standardul minimal de performanta/ criteriul de reusita minimala dintr- un obiectiv operationalizat folosind integral tehnica lui Mager);
- Modelul C: “CRITERIU= PUNCT DE REPER IN REALIZAREA SI REUSITA UNEI SARCINI DE INVATARE” (etape de parcurs, secvente, indicatori/ repere in realizarea unei productii complexe sau in evaluarea unui produs al elevului);
- Modelul D: “CRITERIU = CALITATE A PROCESULUI SI PRODUSULUI INVATARII DE CATRE ELEV (descriptori de performanta relativi la dobandirea de catre elev a unei competente, a unei capacitati, subcapacitati etc)”.

Important!

Se vor acorda:

- *12 puncte pentru identificarea corecta a celor patru situatii educationale specifice modelelor de interpretare a criteriilor educationale(cate 3 puncte pentru fiecare);*
- ***16 puncte pentru explicarea corecta a modului de aplicare/ utilizare/ folosire a criteriilor in situatiile respective (cate 4 puncte pentru fiecare explicatie corecta).***

Subiectul al III-lea (56 de puncte)

Construiti/ formulati/ elaborati:

a) o proba de evaluare pentru o situatie educationala concreta/ specifica in care sa precizati care sunt conditiile pe care trebuie sa le indeplineasca raspunsurile unui elev pentru a obtine nota 5;

b) obiective operationalizate (cel putin trei exemple) la o lectie concreta, folosind integral Tehnica lui Mager, in care sa stabiliti criteriul de reusita minimala (care este pragul de reusita minim acceptat pentru a considera ca elevul a realizat obiectivele respective);

c) etapele, secventele de parcurs, reperele in realizarea unei productii complexe si criteriile/ indicatorii care vor sta la baza evaluarii unui produs al elevului;

d) Descriptorii de performanta pentru nivelurile minimal, mediu, maximal sau pentru nota 5, pentru nota 7 si pentru nota 10, pentru cel putin trei obiective de referinta prevazute in programa disciplinei pe care o predati.

Important!

*Se vor acorda **56 de puncte** pentru rezolvarea corecta si integrala a subiectului (**cate 14 puncte** pentru fiecare cerinta in parte):*

- *cerinta a): pentru fiecare din itemii probei sunt precizate punctele acordate pentru rezolvare integrala si partiala (nivel maximal- nota 10; nivel mediu- notele 7-8; nivel minimal- notele 5-6);*
- *cerinta b):obiectivele operationalizate indeplinesc cerintele de forma si de continut ale operationalizarii; precizeaza cu claritate: **comportamentul** pe care trebuie sa-l manifeste elevul in rezolvarea sarcinii de lucru; stabilesc **conditiile** in care lucreaza elevul(permisiuni sau interdictii; conditii prezente sau prealabile); precizeaza **criteriul de reusita minimala**: care este standardul minim acceptat concretizat in numar de raspunsuri („elevul sa rezolve cel putin în exercitii din numarul total de exercitii date) sau in precizarea calitatii caracteristicilor raspunsului pentru a obtine nota 5).*
- *Cerinta c) se selecteaza o sarcina complexa de lucru a elevului si se stabilesc etapele de lucru care se constituie in repere in procesul invatarii (de rezolvare a acelei sarcini); se stabilesc criteriile in functie de care se vor evalua produsele elevilor(spre exemplu: finalizarea lucrarii, completitudinea, respectarea temei etc);*
- *Cerinta d): descriptorii de performanta sunt corelati cu abilitatea, capacitatea, subcapacitatea vizata; indicatorii care operationalizeaza criteriul „performanta in invatare" sunt calitativi si sunt diferentiati pe cele trei niveluri:*

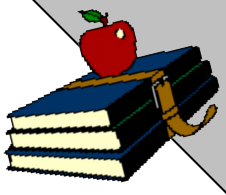
minimal, mediu, maximal, permitand o evaluare adecvata/ corespunzatoare a invatarii elevului.

Subiectul al IV-lea (45 de puncte)

Redactati un **referat** cu tema" ***Aprecierea rezultatelor elevilor pe baza descriptorilor de performanta in invatamantul preuniversitar. Avantaje si limite".***

Referatul trebuie sa raspunda urmatoarelor cerinte:

- Identificarea, in invatamantul preuniversitar a segmentelor/ ciclurilor in care evaluarea se face pe baza descriptorilor de performanta;
- Argumentarea necesitatii introducerii si folosirii descriptorilor de performanta in invatamantul modern
- Exprimarea unui punct de vedere personal privind calitatea descriptorilor pusi in circulatie/ folositi, aplicabilitate, utilitate etc.



7. Bibliografie

CERGHIT, Ioan, *„Sisteme de instruire alternative si complementare”, Editura Aramis, Bucuresti, 2002, pag. 303-307*

RADU, I.T., *„Evaluarea in procesul didactic”, EDP, Bucuresti, 1999, pag. 259-267*

Unitatea de învățare nr. 6

METODE DE EVALUARE

Cuprins

1. Obiectivele unitatii de invatare nr. 6

2. Metode de evaluare; repere conceptuale, clasificare

3. Metode tradiționale/clasice de evaluare

3.1. Evaluarea orală

3.2. Evaluarea prin probe scrise

3.3. Complementaritatea evaluarilor orale si scrise

3.4. Evaluarea prin probe practice

3.5. Testul docimologic

4. Metode moderne, alternative şi complementare de evaluare

4.1 Observarea sistematica a comportamentului elevului față de învățare, față de activitatea şcolară în general

4.2. Portofoliul

4.3. Proiectul

4.4. Investigația

4.5. Autoevaluarea

5. Raspunsuri la TEME SI APLICATII

6. Proba de verificare nr. 6

7. Bibliografie

- Sa valorifice rezultatele scolare ale elevilor, culese prin diferite metode, in vederea optimizarii procesului de instruire

Repere conceptuale; clasificare

„Metodele de evaluare” vizeaza modalitățile prin care este evaluat elevul.Ele insotesc si faciliteaza desfasurarea procesului de invatamant. Metoda de evaluare reprezinta calea pe care o urmeaza, pe care o parcurge profesorul împreună cu elevul/elevii săi în demersul evaluativ.

Metodele de evaluare pot fi clasificate in raport de diverse criterii. In functie de **criteriul istoric**, metodele de evaluare se diferentiaza in :

A. Metode tradiționale de evaluare:
- Evaluarea orală
- Evaluarea scrisă
- Evaluarea prin probe practice
- Testul docimologic

B. Metode moderne, alternative şi complementare de evaluare:
- Observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea şcolară
- Portofoliul
- Investigația
- Proiectul
- Autoevaluarea etc.

3. Metode tradiționale/clasice de evaluare

3.1 Evaluarea orală

Repere conceptuale

Evaluarea orală se realizează printr-o conversație pe baza careia cadrul didactic stabileste cantitatea informatiei şi calitatea procesului de învățare in care a fost implicat elevul. În procesul evaluativ de tip oral, cea mai importantă metodă folosită rămâne **conversația euristică**. Specificul ei rezultă din faptul că asigură învățarea prin descoperire. Ca structură elaborată, specifică de predare-învățare, **metoda conversației** angajează un sistem bine determinat de interacțiuni verbale profesor-elevi care stimuleaza productia intelectuala divergenta. Termenul provine din limba latină, de la cuvântul „conversatio", compus din „con" care înseamnă „cu" şi „versus" care înseamnă „întoarcere" *(R. Iucu, op. cit)*.

„Euristica” provine din grecescul „hemiskeen” care înseamnă „a afla”, „a descoperi”, „a găsi”. Această formă a conversației implică elevii, activ şi interactiv, în realizarea de schimburi verbale profesor-elev şi elev-elev *(Muşata Bocoş, Instruirea interactivă, pag. 199)*.

Dacă ne raportăm la etapele tradiționale ale lecției, din perspectiva evaluării, conversația intervine îndeosebi în „reactualizarea” cunoştințelor, dar în egală măsură intervine si în „recapitulare şi sistematizare”, în „verificare şi apreciere”.

Din perspectivă modernă, metoda conversației euristice „permite adaptarea autonomă a elevului la nivelul unui program de activitate care se modifică în funcție de rezultatele obținute” *(Gilbert de Landsheere, 1992, pag. 152)*. La baza conversației euristice stau întrebările. În evaluarea pedagogică, întrebările se regăsesc în mai multe ***ipostaze***:

- Ca elemente componente, ca structuri ale mai multor instrumente compozite de evaluare (interviul, chestionarul, testele);
- De sine stătătoare, în evaluarea curentă, când se produce „ascultarea” elevilor *(D. Ungureanu, op. Cit).*

3.2 Evaluarea prin probe scrise

Repere conceptuale

Funcția principală a evaluării prin probe scrise în context didactic cotidian (nu în situații de examen) este aceea de a oferi cadrului didactic informații privind calitatea activității realizate şi efectele acesteia exprimate în nivelul de pregătire al elevilor. Ea semnalează situațiile în care unii elevi nu au dobandit capacitățile, subcapacitățile, abilitățile etc. preconizate la un nivel corespunzător şi, în consecință, fac necesară aplicarea unor măsuri recuperatorii.

Evaluarea scrisa apelează la suporturi concretizate în fişe de muncă independentă, lucrări de control, teze etc. Elevii prezintă achizițiile lor în absența unui contact direct cu cadrul didactic.

Modalități de realizare a evaluărilor prin probe scrise

Principalele **modalități** folosite sunt:

- ***Probe scrise de control curent***. Acestea cuprind 1-2 întrebări din lecția de zi şi durează max. 15-20 de minute. Lucrările de acest gen au rol de feed-

back atât pentru elev cât şi pentru cadrul didactic. Cerințele (itemii) pot viza atât reproducerea celor învățate precum şi exerciții de muncă independentă;

- ***„Examinările scurte de tip obiectiv”***, cu durata de 5 minute: se dau 4-6 întrebări la care elevii răspund în scris succesiv. Corectarea se poate face fie de elevii înşişi prin raportare la model (comparare cu răspunsurile corecte) oferite fie de cadrul didactic, fie de colegi, prin schimbarea lucrărilor.
- ***Lucrări scrise/probe aplicate*** la sfârşitul unui capitol. Acest tip de probe acoperă prin itemii formulați elementele esențiale, reprezentative ale capitolului respectiv. Ele verifică şi evaluează îndeplinirea tuturor obiectivelor terminale ale capitolului respectiv. Îndeplinesc o funcție diagnostică.
- ***Lucrări scrise semestriale (teze).*** Acestea cuprind o arie mai mare de conținuturi decât cele realizate la sfârşit de capitol (temă, unitate de învățare). Îndeplinesc funcție diagnostică şi prognostică. *(I. T. Radu, op. cit., pag. 210)*.

3.3 Complementaritatea evaluărilor orale şi scrise

Evaluarile orale si evaluarile scrise trebuie privite ca modalități evaluative complementare, nu exclusive pentru ca:

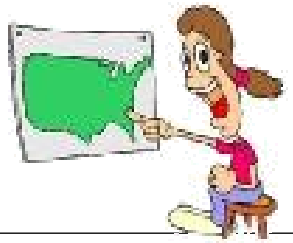
- Atât evaluările orale cât şi evaluările scrise nu acoperă nici separat nici împreună întreaga realitate educațională supusă evaluării. În consecință ele trebuie completate cu probe practice şi cu alte forme de evaluare pedagogică.
- Evaluările orale şi evaluările scrise au particularități distincte. Ca atare se impune cerința ca fiecare dintre acestea să fie cunoscute şi respectate la clasă de către cadrul didactic.
- Având în vedere particularitățile limbajului oral, se impune ca acestea să nu fie transpuse în scris în formularea întrebărilor şi nici a răspunsurilor, întrucât produce un efect de superficialitate.
- Invers, influența particularităților scrisului asupra vorbirii într-o situație evaluativă (şi nu numai) poate să producă efecte de conciziune inutilă şi să genereze dificultăți de înțelegere *(P. P. Neveanu, op. cit., pag. 75).*

Aplicația nr. 1

Prezentati cel putin cinci avantaje si 5 dezavantaje ale evaluarilor orale si ale evaluarilor scrise.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

3.4 Evaluarea prin probe practice



Repere conceptuale

Aceasta metoda reprezinta un liant intre „a sti" si „a face". Probele practice raspund unui deziderat al pedagogiei moderne, si anume acela de a da curs cerintei de „a sti sa faci". Evaluarea prin probe practice vizează identificarea capacităților de aplicare practică a cunoştinţelor dobândite de catre elevi, a gradului de încorporare a unor priceperi şi deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectivale sau activități materiale. *(C. Cucoş, op. cit.).*

Evaluarea practică este posibilă şi necesară atât la disciplinele care în mod tradițional s-au centrat pe o evaluare practică (este cazul educației tehnologice, educației plastice, educației muzicale, educației fizice), dar şi la discipline predominant teoretice, axate până nu demult pe o evaluare teoretică.

Caracteristici

- Spre deosebire de evaluarea orală şi cea scrisă, care realizează cu deosebire o evaluare cantitativă şi calitativă a ***produsului*** învățării elevilor, evaluarea practică se exercită şi asupra ***procesului*** de învățare care a condus la acel produs final.
- Probele de acest tip sunt folosite, îndeosebi, la obiectele de învățământ cum sunt matematica, cunoaşterea mediului, educația fizică, chimia, biologia, fizica etc.
- Evaluarea prin probe practice realizează verificarea modului în care elevii efectuează diferite lucrări specifice unor discipline de învățământ. Este folosită, îndeosebi, pentru verificarea conținutului experimental şi practic al instruirii.
- Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, încă de la începutul secvenței de învățare elevii trebuie să fie avizați asupra următoarelor aspecte:
  - Tematica lucrărilor practice
  - Etapele ce trebuie parcurse pana la obtinerea produsului final;
  - Modul în care acestea vor fi evaluate (baremele de corectare şi de notare sau apreciere – respectiv criteriile de realizare şi criteriile de reuşită)

- Condițiile care sunt oferite elevilor pentru realizarea activității respective: aparate, dispozitive, spații, scule etc. *(I. Neacşu, A. Stoica, 1996, pag. 76)*.

Variante / tipuri specifice ale evaluărilor practice

Probele evaluative de ordin practic se pot gândi în următoarele ***perspective:***

- Executarea de către elevi a unor produse pornind de la un model
- Realizarea de către elevi a unor acțiuni pornind de la un proiect de acțiune;
- Simularea unor acțiuni în condiții speciale (pe calculator, în sălile de simulare etc).

1. Activitățile experimentale

Sunt specifice în contextul disciplinelor cu caracter practic-explicativ.

Este o variantă a evaluării practice, care se focalizează numai pe produsul final al unei secvențe educaționale parcurse de elev.

2. Analiza produselor activității elevilor

Prin produs al activității elevului se înțelege tot ceea ce realizează el în şcoală şi în afara ei. Începând de la cele mai simple forme pe care le îmbracă realizările acestuia, cum ar fi temele pentru acasă şi până la cele mai complexe, atât rezultate ale activității intelectuale (eseuri, compuneri, poezii, monografii etc). cât şi practice.

Aceasta formă nu ignoră însă procesul învățării, întrucât produsul final sau parțial se configurează treptat, eşalonat şi poate fi ameliorat din mers.

3.5 Testul docimologic

Repere conceptuale

Testele sunt instrumente flosite în evaluarea educațională. În latina veche „testimonio" insemna „mărturie, dovadă" a ceea ce se întâmplă în spiritul adevărului *(D. Ungureanu, op. cit.)* În limba engleză „to test" înseamnă „a încerca, a pune la încercare, la probă".

Testele constituie instrumente de verificare cu structura şi însuşiri specifice. Prin forma de examinare adoptată, testul este fie o proba orală sau practică, fie, de cele mai multe ori, o probă scrisă. I. T. Radu (2000) consideră testul „principalul mijloc de obținere a unor date relevante referitoare la performanțele elevilor".

Testul docimologic este o alternativă şi o cale de eficientizare a evaluării tradiționale. Este o probă **standardizată,** ce asigură o obiectivitate mai mare în procesul de evaluare.

Standardizarea testelor docimologice

Funcționalitatea testelor docimologice depinde de o serie de condiții riguroase, mai ales de natură tehnică. Folosirea, în timp, a testelor pentru evaluarea rezultatelor şcolare ale elevilor a condus la sesizarea anumitor precauții de care trebuie să se țină seama. În literatura de specialitate aceste „conditii riguroase ” se regăsesc sub denumirea de „**calitățile" testelor.** Aceste calitati sunt: *identitatea, validitatea, fidelitatea, consistența, omogenitatea, amplitudinea, sensibilitatea,* ***standardizarea,*** *etalonarea, utilitatea, economicitatea, operativitatea, legătura cu alte teste etc*.

Standardizarea este una din calitatile/ conditiile esentiale. De această calitate/caracteristică depind obiectivitatea şi corectitudinea testului, independent de context ori persoana evaluatorului. „Testele oficiale sunt în mod obligatoriu standardizate, atributul de standardizat fiind asociat cu o anumită garanție, o atestare a valorii unor astfel de teste. *(D. Ungureanu, op. Cit.)*.

Un test standardizat este un test a cărui construcție, aplicare şi interpretare sunt complet şi riguros urmarite, în baza unor norme şi criterii clare, acceptate şi respectate de evaluatori şi evaluați. Standardizarea dar şi respectarea altor calități ale testelor asigură un sistem unic de raportare valorică a tuturor subiecților.

Standardizarea are sensuri multiple:

- Pregătirea prealabilă a întregului material, până la prima aplicare, cuantificare şi interpretare a rezultatelor (construcția în sine a testului).
- Stipularea clară, precisă, normativă şi imperativă a unor reguli şi condiții de aplicare, de rezolvare şi de interpretarea a unui test aflat pe piață, pentru uz curent; aceasta presupune:
  - Standardizarea conținutului (a itemilor ca atare)
  - Standardizarea instruirii subiecților
  - Standardizarea condițiilor de lucru
  - Standardizarea modului de notare/măsurare
  - Standardizarea interpretării şi acordării notei/calificativului.

CLASIFICAREA TESTELOR

Teste pedagogice, teste docimologice, teste de cunostinte

In domeniul educațional, dupa **categoria specifica de achizitii evaluate si modul de finalizare a actului evaluativ,** distingem următoarele trei tipuri de teste:

- Teste pedagogice
- Teste docimologice
- Teste de cunoştințe *(I. Holban, 1995; I. T. Radu, 1999).*

Între aceste trei categorii sunt diferențe semnificative. Astfel:

a) **Testele de cunoştințe** se focalizează pe o categorie specifică de achiziții ale elevului, şi anume cunoştințele acestuia. Teste de cunoştințe există şi în psihologie şi în sociologie şi în educație. Sunt instrumentele care reprezintă categoria maximal integratoare.

b) **Testele pedagogice** se subordonează, ca grad de generalitate, testelor de cunoştințe. Aceasta deoarece sunt considerate teste pedagogice **doar** acele teste care evaluează cunoştințele ocazionate, provocate şi realizate în şcoală, în mediul educațional formal, pe secvențe specifice de predare/învățare.

c) **Testele docimologice** sunt doar acele teste pedagogice care continuă şi prelungesc evaluarea specifică până la acordarea efectivă a unui calificativ sau a unei note şi care ierarhizează, clasifică elevii după performanțele obținute, după prestația de moment sau cumulativă *(I. Holban, 1995, I. T. Radu, 1999).*

În concordanță cu această diferențiere, orice test docimologic este inevitabil un test pedagogic şi, în acelaşi timp, un test de cunoştințe.

ALTE CLASIFICĂRI

Exista, fara indoiala, multe alte criterii in functie de care pot fi clasificate testele:

- după **obiectul evaluării** (ceea ce se evaluează), sau domeniul socio-cognitiv: teste ***psihologice***, teste **docimologice** sau **de randament**, teste **sociologice;**
- după modul de aplicare/administrare: teste **orale**, teste **scrise,** teste **practice;**

- după numărul subiecților cărora li se aplică testul: teste personale, teste de grup;
- din punctul de vedere al **metodologiei** elaborării: teste ***standardizate,*** teste ***elaborate de profesor (manufacturate);***
- după **momentul administrării**: teste ***inițiale***, teste ***de progres***, teste ***finale;***
- Dupa natura itemilor componenti: teste obiective, teste subiective etc.

Etape în elaborarea şi aplicarea testului docimologic

Elaborarea unui test docimologic constituie o activitate laborioasa. Presupune parcurgerea mai multor **etape** :

a) ***Precizarea obiectivelor****,* realizarea unei concordanțe între acestea şi conținutul învățământului.

b) ***Documentarea ştiințifică*** - identificarea şi folosirea surselor ce conduc la o mai bună cunoaştere a problematicii vizate.

c) ***Avansarea unor ipoteze****,* prin conceperea sau selecționarea problemelor reprezentative ale întregului continut asupra căruia se face verificarea. Profesorii trebuie să cunoască foarte bine atât conținutul de verificat, cât şi posibilitățile elevilor. Selecția operată este determinată de specificul fiecărei discipline de învățământ. Operația se poate dovedi mai uşoară sau mai dificilă, de la un conținut problematic la altul. Profesorul va reflecta asupra unei serii de probleme precum : ce tip de test propunem, **test de învățare** sau **de discriminare** (testul de învățare pune accentul pe aflarea performanței elevului, stabilind starea de reuşită sau de eşec, iar cel de discriminare are drept rol clasificarea subiecților, prin raportarea rezultatelor obținute de aceştia, unele la celelalte), **test de viteză** (rapiditate) sau **de randament** (număr de răspunsuri corecte), **test de redare mimetică** a informației sau **test de prelucrare creatoare?** Ce tipuri de itemi se folosesc (răspuns prin alegere multiplă, răspunsuri împerecheate, varianta adevărat-fals etc.)? Specialiştii recomandă folosirea unui singur tip de item sau a cel mult două, pentru facilitarea interpretării rezultatelor.

d) ***Experimentarea testului****,* adică aplicarea lui la o populație determinată.

e) ***Analiza statistică şi ameliorarea testului***. Itemii aleşi în vederea includerii lor în testare trebuie să acopere o parte cât mai importantă din continutul de examinat şi să nu realizeze doar o examinare prin „sondaj”.

AVANTAJE ŞI DEZAVANTAJE ALE TESTELOR DOCIMOLOGICE

Testele au **avantajul** că permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt. Ele încearcă să acopere esențialul din întregul continut ce trebuie asimilat şi determină formarea unor deprinderi de învățare sistematică la elevi.

Dezavantajul principal consta in faptul că testele favorizează o învățare ce apelează la detalii, la secvențe informaționale izolate şi nu stimulează formarea capacităților de prelucrare a acestora, de sinteză sau creație.

4.Metode moderne, alternative şi complementare de evaluare

Repere conceptuale

Pedagogia modernă dezvolta metode, tehnici si instrumente **pedagogice** al căror scop principal este acela de a ajuta elevul în procesul de învățare. Metodele moderne/ alternative de evaluare sunt promițătoare în acest sens. Ele pot servi elevului, cadrelor didactice, fiind in acelasi timp suporturi solide ale discuțiilor cu familia.

În această categorie sunt incluse o multitudine de metode destinate evaluarii calitative, centrate indeosebi pe procesul invatarii de catre elev. Sunt o alternativa la metodele traditionale/ clasice de evaluare. Ele completeaza practic informatiile evaluative pe care le dobandeste cadrul didactic prin metodele traditionale privind invatarea de catre elev.

Utilizarea metodelor alternative si complementare de evaluare se impune din ce în ce mai mult atenției şi interesului cadrelor didactice în practica şcolară curentă. În esență, folosirea acestora este benefică cel puțin din două perspective:

- **Perspectiva procesuală,** în sensul în care evaluarea modernă nu mai este centrată în principal pe ***produsele*** învățării de către elev ci pe ***procesele*** pe care aceasta le presupune (de la evaluare la activitate evaluativă);

- **Perspectiva de comunicare profesor- elev,** în măsura în care acestea sunt considerate instrumente de evaluare care corespund unui demers de evaluare democratică şi autentică, întrucât facilitează cooperarea între parteneri şi încurajează autonomia.

Clasificarea metodelor moderne, alternative si complementare

Metodele alternative de evaluare cel mai frecvent invocate si folosite la ora actuală in învățământul preuniversitar românesc sunt:

- Observarea sistematică a comportamentului elevului față de invatare, fata de activitatea şcolară
- Portofoliul
- Proiectul
- Investigația
- Autoevaluarea etc.

4.1 Observarea sistematică a comportamentului elevului față de învățare, față de activitatea şcolară în general

Repere conceptuale; caracteristici

Observarea este „una din metodele de cunoaştere a personalității umane, care consta în consemnarea metodică, fidela şi intenționată a diferitelor manifestări de comportament individual sau colectiv, aşa cum se prezintă ele în fluxul lor natural de manifestare.” *(Ion Holban, „Cunoaşterea elevului: sinteză a metodelor”)*.

Caracteristici:

⇒ Această metodă ofera mari resurse de cunoaştere a elevului în raport cu interesele şi preocupările acestuia, cu motivația pentru studiu şi cu posibilitățile sale raportate la cerințele vieții şcolare.

⇒ Ea pune direct în evidență ceea ce toate celelalte metode de evaluare oferă numai indirect şi anume cunoaşterea interesului şi a atitudinii elevului față de învățare. Îndeplinirea sistematică a îndatoririlor şcolare, oferta de răspuns pe care o fac în timpul lecțiilor, dorința de a participa la ceea ce întreprinde pe parcursul acestora şi alte manifestări de acest fel sunt semnificative pentru pregătirea şi gradul de pregătire ale elevilor”. *(I.T. Radu, 2000, pag. 225).*

⇒ Este indispensabilă oricărei încercări de diagnostic pedagogic sau psihologic, atât ca metodă de sine stătătoare dar şi ca etapă însoțitoare şi absolut necesară altor metode.

⇒ Observarea este o practică din ce în ce mai folosită de fiecare dată când informațiile care trebuie primite privesc nu doar abilitățile motrice, ci şi obiceiurile şi personalitatea elevilor, atitudinile sociale sau comportamentul în public.

⇒ Observarea devine utilă, nu numai necesară, când evaluarea scrisă sau orală ne furnizează date parțiale sau incomplete.

⇒ Ea permite urmărirea intenționată şi înregistrarea exactă a diferitelor manifestări comportamentale ale individului ca şi contextul situațional al comportamentului.

⇒ Observarea se realizează de obicei asupra unor realități educaționale mai complexe, ceea ce presupune că:

- Observarea este derulată în timp
- Prezintă anumite faze
- Este necesar un plan de desfăşurare, cu rol pregătitor dar şi de control.

Etapele observării

In linii generale, etapele observarii sunt urmatoarele:

- **Pregătirea** cadrului didactic în vederea observării, cu mobilizarea resurselor spirituale şi tehnice de care dispune, care presupune:
  - Lansarea unei/ unor ipoteze
  - Documentarea în problemă
  - Precizarea obiectivului/ scopului urmărit
  - Pregătirea unor aparate, instrumente necesare.
- **Observarea** propriu- zisă, care presupune:
  - Diminuarea subiectivismului, prin observări repetate şi confirmări pe alte căi/ modalități
  - Păstrarea caracterului natural al fenomenului studiat
  - Menținerea discreției; elevii/elevul trebuie surprins în modul său natural de manifestare, să nu ştie că este obiect de studiu;
  - Notarea observațiilor să se facă imediat, nu amânat, dar nu în fața elevilor.
- **Prelucrarea şi interpretarea** datelor:
  - Stabilirea elementelor esențiale

- Stabilirea raporturilor, a relațiilor cauzale
- Desprinderea generalului, a concluziilor.

Condițiile unei bune observări

⇒ Stabilirea clară a scopului, a obiectivului urmărit
⇒ Selectarea formelor ce vor fi utilizate, a condițiilor şi mijloacelor necesare
⇒ Elaborarea unui plan riguros de observație
⇒ Consemnarea imediată a celor observate; se întocmeşte un protocol de observare
⇒ Efectuarea unui număr optim de observații
⇒ Desfăşurarea ei în condiții cât mai variate
⇒ Să fie maximal discretă (elevii/elevul să nu-şi dea seama că se află sub observație).

Avantaje, dezavantaje

Ca orice metodă, observarea **are avantaje şi limite**.

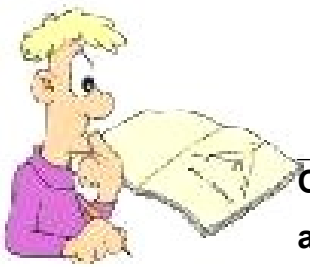
- **Avantajul** esențial constă în surprinderea fenomenelor psihopedagogice în ritmul şi în modul lor natural de manifestare.
- Observarea se realizează asupra comportamentelor reale în clasă. Ea este necesară şi eficace în orice situație educațională.
- Este însă absolut necesară „în situația elevilor cu handicap sau dificultăți de comunicare. Pentru unii dintre aceştia evaluările scrise sunt chiar contraindicate" *(D. Morissette, pag. 199).*
- **Dezavantajul** constă în aceea că, dintre toate metodele, se pare că este cea mai subiectivă, fapt ce face absolut necesară completarea datelor obținute cu ajutorul ei cu date obținute prin alte metode.
- În plus, observarea este o metoda de evaluare care cere mult timp
- Marea sursă de eroare în informațiile obținute prin observare o constituie lipsa obiectivității observatorului *(D. Morissette, op. cit., pag. 196)*.

Instrumente de înregistrare şi sistematizare

Instrumentele cele mai frecvent folosite sunt:

- fişa de evaluare/ caracterizare psihopedagogică;
- scara de clasificare;

- lista de control/verificare;
- grila de apreciere.



Aplicația nr. 2

Cititi cu atentie cerintele de mai jos si rezolvati una dintre acestea, la alegere:

1.Completati fisa de caracterizare psihopedagogica a unui elev din clasa dumneavoastra.

Atentie: Pentru a rezolva aceasta cerinta, trebuie sa solicitati modelul de fisa de caracterizare psihopedagogica folosit in scoala dumneavoastra.

2. Identificati/ selectati o caracteristica a comportamentului elevilor fata de invatare. Construiti o scara de clasificare care sa contina cel putin cinci itemi.

3. Construiti o lista de control/ verificare pe care sa o folositi în cursul unei observări. Instrumentul dumneavoastra de observare şi de măsură va conține enumerarea unei serii de acțiuni, de metode, de calități sau de caracteristici care trebuie să fie realizate de un elev. Puteti folosi scara numerica, scara literala, scara grafica, scara descriptiva (apreciativa/ calitativa).

4. Elaborati o grila de apreciere privind calitatea comportamentului unui elev.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

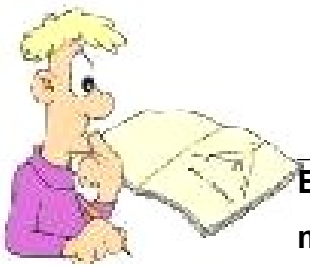
4.2 Portofoliul

Repere conceptuale

„Portofoliul” a patruns relativ recent în teoria şi practica şcolară din țara noastră. S-a impus din nevoia promovarii unei metode de evaluare flexibile, complexe, integratoare, ca alternativă viabilă la modalitățile tradiționale. Semnificatia doptarii portofoliului ca metoda alternativa consta in aceea ca ofera cadrului didactic si elevului deopotriva o metoda care sa îmbine pe deplin funcțiile formativă şi informativă ale evaluării.

Portofoliul este **definit** prin cateva **caracteristici**:

- Este o selecție a lucrărilor reprezentative care pun in evidenta progresele elevului în învățarea şcolară, în funcție de obiectivele din planul de studiu;
- Această selecție poate include observații pertinente ale profesorului în situații de învățare şi de evaluare;
- Elevul participă la elaborarea portofoliului său, alegând chiar el lucrări reprezentative ale progreselor sale;
- Elevul poate să se autoevalueze în anumite situații de învățare sau de evaluare şi să reflecteze asupra achizițiilor sale.
- Într-un portofoliu pot să figureze trasee ale momentelor de reglare semnificativă.



Tema de reflecție nr. 3

Explicati semnificatiile pedagogice ale adoptarii portofoliului ca metoda de evaluare.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

Proiectarea portofoliului

Proiectarea, structura şi componența unui portofoliu se subordonează scopului pentru care a fost proiectat, şi nu invers. Structura, elementele componente obligatorii şi criteriile de evaluare sunt stabilite de profesor, având ca punct de plecare preocupările elevilor. Alegerea elementelor de portofoliu obligatorii se subordonează obiectivelor de referință prevazute in programa scolara şi obiectivelor suplimentare stabilite de profesor.

Proiectarea portofoliului este condiționată/ determinata de urmatoarele **trei** aspecte/ elemente:

- **Scopul** pentru care este proiectat portofoliul. Acesta va determina **structura** portofoliului.
- **Contextul.** Când vorbim despre context ne raportăm la:
  - Vârsta elevilor
  - Specificul disciplinei de studiu
  - Cerințele, abilitățile şi interesele elevilor etc.
- **Conținutul** reprezintă cel mai important element în proiectarea portofoliului. In învățământul obligatoriu indeosebi, unde predomină evaluarea de tip formativ, portofoliul nu vizează numai valorizarea competențelor elevilor, ci prezintă o selecție a sarcinilor care arată progresul elevului în învățare.

Evaluarea portofoliului elevului

✓ **Capacitati evaluate**

Portofoliul, ca metoda alternativa de evaluare si instrument euristic, permite punerea in evidenta a urmatoarelor **capacități**:

- ⇨ capacitatea de a observa şi de a manevra informația;
- ⇨ capacitatea de a raționa şi de a utiliza cunoştințe;
- ⇨ capacitatea de a observa şi de a alege metodele de lucru;
- ⇨ capacitatea de a măsura şi de a compara rezultatele ;
- ⇨ capacitatea de a investiga şi de a analiza;
- ⇨ capacitatea de a utiliza corespunzător bibliografia;
- ⇨ capacitatea de a raționa şi de a utiliza proceduri simple;
- ⇨ capacitatea de a sintetiza şi de a organiza materialul;

⇨ capacitatea de a sintetiza şi de a realiza un produs.

✓ **Niveluri de analiza/ evaluare a portofoliului**

Se evalueaza:

- ⇨ fiecare element în parte, utilizând metodele obişnuite de evaluare;
- ⇨ nivelul de competență a elevului, prin raportarea produselor realizate la scopul propus;
- ⇨ progresul realizat de elev pe parcursul întocmirii portofoliului.
- ⇨ fiecare element în parte, utilizând metodele obişnuite de evaluare;
- ⇨ nivelul de competență a elevului, prin raportarea produselor realizate la scopul propus;
- ⇨ progresul realizat de elev pe parcursul întocmirii portofoliului.

4.3 Proiectul

Repere conceptuale

Proiectul reprezinta o „activitate de evaluare mai ampla, care incepe in clasa, prin definirea si intelegerea sarcinii de lucru, eventual prin inceperea rezolvarii acesteia, se continua acasa, pe parcursul a catorva saptamani, timp in care elevul are permanente consultari cu profesorul, si se incheie tot in clasa, prin prezentarea in fata colegilor a unui raport asupra rezultatelor obtinute si, daca este cazul, a produsului realizat" *(A. Stoica, Evaluarea progresului scolar: de la teorie la practica, Humanitas Educational, Bucuresti, 2003, p. 128-129).*

Proiectul este „un proces si in acelasi timp un produs" *(M. Ionescu, Managementul clasei, Humanitas Educational, Bucuresti, 2003, pag. 14)*.

Este un proces in care elevii investigheaza, descopera, prelucreaza informatii, sunt actori cu roluri multiple, experimenteaza, coopereaza etc.

Este un produs care reflecta efortul individual, de grup, reprezinta expresia performantei individuale si de grup, constituie dovada implicarii personale si a interesului pentru implinirea unui parcurs colectiv (idem).

Caracteristici

- Permite o apreciere complexă şi nuanțată a învățării. Este o formă de evaluare complexă ce ofera posibilitatea aprecierii unor capacități şi cunoştințe superioare Permite identificarea unor calități individuale ale elevilor. Este o formă de evaluare puternic motivantă pentru elev.
- Este recomandat atât în evaluări de tip sumativ cât şi în evaluări formative. Având o desfăşurare pe durate mai mari de timp, în procesul de evaluare şi de autoevaluare pot fi luate în considerare atât ***produsul final*** dar şi **desfăşurarea, *procesul învățării*** care a condus la acel produs.
- Realizandu-se individual sau in grup, evaluarea se poate raporta la munca unui elev sau a unui grup de elevi.

Capacități vizate

- Însuşirea unor metode de investigație ştiințifică (căutarea şi utilizarea bibliografiei necesare, a aparatelor de laborator, a dicționarelor şi a altor lucrări de documentare);
- Găsirea unor soluții de rezolvare originale;
- Organizarea şi sintetizarea materialului;
- Generalizarea problemei;
- Aplicarea soluției la un câmp mai variat de experiențe;
- Prezentarea concluziilor;
- Capacitatea de a observa şi de a alege metodele de lucru;
- Capacitatea de a măsura şi de a compara rezultatele;
- Capacitatea de a sublinia corespunzător bibliografia
- Capacitatea de a raționa şi de a utiliza proceduri simple.
- Capacitatea de a prelucra informația şi de a utiliza cunoştințele etc***.***

Precondiții

Pentru folosirea cu succes a acestei metode de evaluare sunt necesare obligatoriu anumite preconditii: *(C. Cucos idem)*

- tema să prezinte interes pentru subiectul respectiv;
- elevii să cunoască şi să fie informați unde vor găsi sursele bibliografice şi resursele materiale;

- să fie nerăbdători să finalizeze produsul;

- să iasă din rutină etc.
- La vârstele mici, îndeosebi, este necesar un sprijin mai substanțial din partea cadrului didactic, cel puțin în perioada de început a elaborării proiectului. La aceste vârste proiectul începe în clasă, prin definirea şi înțelegerea sarcinii de lucru, eventual şi prin începerea rezolvării acesteia, se continuă acasă pe secvențe de timp bine determinate de profesor sau structurate circumstanțial şi se încheie în clasă prin prezentarea/ ”susținerea” în fața colegilor a produsului realizat (integral sau parțial).

Etapele realizării unui proiect

1. Alegerea temei
2. Planificarea activității
    - Stabilirea obiectivelor proiectului
    - formarea grupelor
    - alegerea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare elev/grup
    - distribuirea responsabilităților în cadrul grupului
    - identificarea surselor de informare (manuale, proiecte mai vechi, cărți de specialitate, reviste de specialitate, persoane sau instituții specializate în domeniu)
3. Cercetarea propriu-zisă
4. Realizarea materialelor
5. Prezentarea rezultatelor cercetării şi /sau a materialelor create
6. Evaluarea:
    - cercetării de ansamblu
    - modului de lucru
    - produsului realizat

Structura unui proiect

I. **Pagina de titlu,** pe care, de obicei, se consemnează date sintetice de identificare:tema proiectului, numele autorului, perioada în care s-a elaborat proiectul.

II. **Cuprinsul** proiectului care prezintă titlul, capitolele, subcapitolele.

III. **Introducerea,** prezentarea cadrului conceptual.

IV. **Dezvoltarea elementelor de conținut.**

V. **Concluziile** care sintetizează elementele de referință desprinse în urma studiului temei respective, sugestii, propuneri.

VI. Bibliografia

VII. Anexe.

Evaluarea proiectului

Apreciere analitica-apreciere sintetica

Aprecierea poate fi analitică, bazată pe criterii bine stabilite sau globală/ holistica. Pentru a asigura o evaluare cât mai corectă, cadrul didactic va stabili, în prealabil, împreună cu elevii săi strategia de evaluare:

- Se va evalua produsul, procesul sau amândouă?
- Care va fi rolul profesorului: evaluator continuu sau doar la sfârşitul proiectului?
- Care este politica resurselor materiale necesare: le va oferi profesorul – ca parte a sarcinii de lucru – sau elevii trebuie să le procure şi, în consecință, acestea vor fi evaluate?
- Care sunt activitățile intermediare impuse (eventual prezentarea unui plan preliminar, stabilirea unor etape intermediare etc.)
- Care va fi formatul sub care se va prezenta forma finală (raportul)
- Care sunt standardele de formă şi de conținut impuse pentru prezentarea produsului (număr de pagini, caracter de literă, mod de prezentare grafică, structurarea materialului pe capitole, subcapitole, precizarea surselor bibliografice etc.) *(C. Cucos).*

Criterii care vizează calitatea proiectului

1. Validitatea proiectului
2. Completitudinea proiectului
3. Elaborarea şi structurarea proiectului
4. Calitatea materialului utilizat
5. Creativitatea.

Criterii care vizează calitatea activității elevului

1. Raportarea elevului la tema proiectului
2. Performarea sarcinilor
3. Documentarea
4. Nivelul de elaborare şi comunicare
5. Greşelile
6. Creativitatea
7. Calitatea rezultatelor

Criterii de evaluare a proiectului(produsului finit)

1. Stabilirea scopului proiectului
2. Activitatea individuală realizată de către elev (investigație, experiment, anchetă)
3. Rezultate, concluzii, observații. Aprecierea proiectului în termeni de eficiență, validitate, aplicabilitate etc.
4. Prezentarea proiectului (calitatea comunicării, claritate, coerență, capacitate de sinteză etc.)
5. Relevanța proiectului (utilitate, conexiuni interdisciplinare etc.)

Tipuri de proiecte

1. **Proiecte disciplinare** sau pluridisciplinare, al căror scop principal este prelungirea şi aprofundarea, îmbogățirea activității de învățare realizată în clasă, prin lecții;
2. **Proiecte cu caracter socio-cultural,** desfăşurate în afara orelor de clasă (realizări de spectacole, excursii tematice, proiecte comunitare etc.)

Punctul de plecare în realizarea unui proiect este o temă de cercetare bine precizată şi care urmează să fie realizată prin îmbinarea cunoştinţelor teoretice cu activitatea practică. El poate lua **forme variate** în funcţie de natura activităţii, de gradul de complexitate a temei, de vârsta şcolară:

- investigaţia în mediul înconjurător (anchete, culegeri de folclor, studii privind istoricul şcolii, al unei instituţii social culturale etc.)
- strângerea de materiale locale şi prelucrarea lor pentru organizarea unui muzeu al şcolii, o istorie a oraşului, a judeţului etc.
- pregătirea unor colecţii sintetice (dosare tematice)
- confecţionarea unor materiale didactice
- proiecte - acţiuni ecologice etc.

Avantaje si limite

Avantaje:

plaseaza elevul într-o situaţie autentică de cercetare şi acţiune;
cultivă încrederea în forţele proprii;
stimulează creativitatea;
cultivă gândirea proiectivă;
facilitează achiziţionarea unor metode de muncă specifice;
facilitează achiziţionarea unor tehnici de elaborare şi de xecuţie a unei lucrări ştiinţifice, practice.

Limite:

minimalizeaza rolul profesorului
necesita timp special pentru organizare, desfasurare, evaluare;
pot aparea diminuarea sau lipsa concentrarii elevilor, daca durata proiectului este prea mare sau tema este mai putin interesanta etc.

4.4 Investigația

Repere conceptuale

Reprezintă o metodă cu puternice valențe de învățare de către elev dar şi un mijloc eficient de evaluare. „Consta in solicitarea de a rezolva o problema teoretica sau de a realiza o activitate practica pentru care elevul este nevoit sa sa intreprinda o investigatie (documentare, observarea unor fenomene, experimentare) pe un interval de timp stabilit) *I. T. Radu, op. cit, pag. 224*). Investigația oferă elevului posibilitatea de a rezolva o sarcină de lucru, în mod creator, în situații de învățare noi sau mai puțin asemănătoare cu cele desfăşurate într-un context tradițional, prin lecția clasică. Rezolvarea sarcinii de lucru de către elev poate demonstra, în practică, un întreg complex de cunoştințe şi de capacități. Maniera de folosire a investigației trebuie adaptată vârstei elevilor şi experiențelor lor intelectuale.

Caracteristici

- reprezintă o posibilitate pentru elev de a aplica în mod creator cunoştințele şi de a explora situații noi de învățare;
- este bine delimitată în timp (de regulă la o oră de curs);
- solicită elevul în îndeplinirea unei sarcini de lucru precise, prin care îşi poate demonstra, în practică, un întreg complex de cunoştințe şi de capacități;
- urmăreşte formarea unor tehnici de lucru în grup şi individual, precum şi a unor atitudini de toleranță, solidaritate, cooperare, colaborare;
- promovează interrelațiile de grup şi deprinderi de comunicare.
- are un pronunțat caracter formativ;
- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învățare anterioare, cât şi pentru metodologia informării şi a cercetării ştiințifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă şi predictivă;
- are un caracter sumativ, angrenând cunoştințe, priceperi, abilități şi atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învățare;
- se pot exersa în mod organizat activități de cercetare utile în formarea ulterioară şi în educația permanentă.

Evaluarea investigației

Se realizează **holistic**, evidențiind:

- strategia de rezolvare;
- aplicarea cunoştinţelor,
- corectitudinea înregistrării datelor;
- abilitarea elevilor şi prezentarea observațiilor şi a rezultatelor obținute;
- produsele realizate;
- atitudinea elevilor fata de rezolvarea sarcinilor de invatare;
- dezvoltarea unor deprinderi de lucru sau individual/de grup.

Avantaje si dezavantaje

Avantaje:

este un veritabil instrument de analiza si apreciere a cunostintelor, capacitatilor si personalitatii elevilor;

contribuie la dezvoltarea capacitatilor de ordin aplicativ al elevilor, mai ales in cazul rezolvarii de probleme, al dezvoltarii capacitatilor de argumentare, a gandirii logice etc.

Dezavantaje:

necesita timp si resurse materiale pentru realizare etc.

4.5 Autoevaluarea

Repere conceptuale

Perspectiva autoevaluării in procesul de invatamant implica/ presupune coresponsabilizarea celui care invata, deci a elevului. Autoevaluarea este descrisă sau invocată din ce în ce mai mult în ultimul timp din perspectiva reconsiderării activității evaluative şi a raporturilor sale cu strategiile de învățare. Aşa cum afirmă J. M. Monteil *(1997, pag. 58)*, „oricare ar fi concepțiile pe care le nutrim, nu poate exista învățare fără evaluare si autoevaluare".

Autoevaluarea ocupă astazi un loc important în practica evaluatorilor, care se dovedesc din ce în ce mai sensibilizați de implicarea elevului (a celui care învață) în reglarea învățării. Explicația acestei evoluții constă în aceea că societatea actuală este marcată de **individualism** şi **responsabilizare.** Aceste două caracteristici conduc la „considerarea elevului care învață ca actor şi coresponsabil al învățării sale" *(B. Noël, Autoévaluation: intérêt pour la metacognition, De Boeck Université, 2001, pag. 109)*. În consecință, **autoevaluarea devine o componentă a metacogniției.**

După cum afirmă Linda Allal şi Michel *(1993)* autoevaluarea înseamnă un demers de „întoarcere în sine". A încredința responsabilitatea orientării educaționale elevilor înşişi dar şi familiilor acestora reprezintă o nouă perspectivă în domeniul educației. Coresponsabilizarea devine posibilă şi necesară, căci „deciziile se iau împreună de actorii implicați" pe baza informațiilor referitoare la competențele achiziționate şi la dezvoltarea proceselor de învățare ale elevului furnizate prin evaluarea formativă *(L'Allal, pag. 143).*

Noul concept de evaluare presupune întărirea responsabilității elevilor față de activitatea şcolară. În acest context al responsabilizării elevilor, **conceptul de evaluare formatoare** se asociaza foarte puternic cu **autoevaluarea.**

Autoevaluarea în contextul evaluarii formative şi formatoare

Evaluarea devine eficienta cand se transforma in autoevaluare. Asimilarea şi asumarea de către elev a obiectivelor de atins, a criteriilor precum şi a modalităților de evaluare permit o reprezentare concretă a scopurilor urmărite şi a condițiilor de autoevaluare. Elevul învață apeleaza la proceduri de planificare prealabilă şi de orientare a acțiunii. Mai mult, învață să-şi gestioneze erorile în cadrul autoevaluării. Elementul esențial în procesul de autoreglare a învățării il reprezinta criteriile de evaluare.

Această idee i-a condus pe unii specialişti să afirme că evaluarea trebuie să vizeze înainte de toate însuşirea de către cel ce învață a **două serii de criterii**, de realizare si de reusita (pe care le-am abordat la Cap. Criterii de evaluare), a căror cunoaştere, stăpânire, însuşire este de natură să asigure reuşita în sarcină, adică reuşita unui „bun produs".

Comunicarea, prezentarea de catre profesor a grilelor de evaluare conduce la următoarea idee: „Dacă obiectivul şi criteriile unei sarcini, definite cu precizie, sunt comunicate elevilor, aceştia vor realiza sarcinile din ce în ce mai bine". Această ipoteză a explicării criteriilor a fost avansată de Bonniol *(1982):*

„Criteriile de evaluare furnizează elevilor, când **ele sunt date de la început şi se consimte asupra lor,** informații suplimentare asupra comportamentelor aşteptate, care trebuie să le permită să-şi evalueze mai bine rezultatele, dar care pot ulterior să fie utilizate ca semnale care le-ar permite să ghideze realizarea sarcinii, probabil să reuşească".

Autoevaluarea reprezintă, din perspectivă formativă si formatoare, o activitate deloc neglijabilă. Pentru unii autori, ea nu are un caracter secundar, ci constituie, dimpotrivă, o activitate de primă importanță şi chiar mai mult, reprezintă motorul învățării *(Genthon, 1981, Vial, 1991).* Aceşti autori au insistat în mod deosebit asupra faptului că activitatea de autoevaluare nu trebuie să fie spontană.

In acest demers trebuie avute in vedere cateva precautii:

- autoevaluarea nu poate să se reducă la situații de autocorectare pornind de la un barem furnizat de profesor, întrucât această situație ar induce o situație de conformism în raport cu o normă; *(M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție şi metacogniție, pag…)*.
- autoevaluarea trebuie să se bazeze pe o evaluare criterială formalizată, pentru ca elevii să beneficieze de aceste criterii şi să le însuşească.

Într-o cercetare realizată de *M. Vial (1991)*, acesta s-a inspirat din conceptul de „carte/hartă de studii" propusă de *Talyzina (1980)*. El a asociat, a implicat elevii in „construcția" criteriilor de realizare şi a criteriilor de reuşită pentru a produce/determina şi a ameliora învățarea. Astfel el a propus situații originale de autoevaluare, pe care *G. Nunzziatti (1984, 1990)* le considera pertinente. În asemenea situații elevii trebuiau să analizeze sarcini cu erori, producțiile altor elevi (colegi) şi propriile producții. Se promovau astfel relații interactive: profesor-elev; elevi-elevi *(Les pratiques scolaires…., pag. 163)*. Prin folosirea acestor fişe-ghid, elevii pot aprecia progresele realizate şi pot identifica ceea

ce rămâne de făcut! Ei folosesc aceste fişe ca termen de referință înainte, în timpul sarcinii de lucru dar şi după, pentru autoevaluare.

Instrumente de autoevaluare si de dezvoltare a capacitatii de autoevaluare

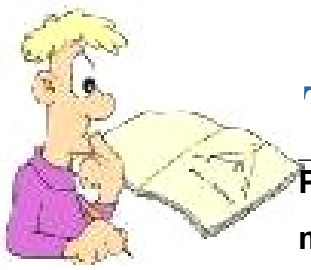
Autoevaluarea comportamentelor din sfera domeniului cognitiv, dar şi afectiv se poate realiza prin:

- chestionare (li se cere elevilor să dea răspunsuri deschise la diverse întrebări referitoare la stilul de lucru, metodele folosite, interesele manifestate etc);
- scări de clasificare (au fost prezentate mai sus).

Modalitati explicite de dezvoltare a capacitatii de autoevaluare a elevilor

În activitatea didactică profesorii pot apela la modalități explicite de dezvoltare a capacității de autoevaluare a elevilor. Şi anume:

1. *Autocorectarea sau corectarea reciprocă*. Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-şi depisteze operativ unele erori, minusuri, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În acelaşi timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe drumul conştientizării competențelor în mod independent.
2. *Autonotarea controlată*. În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-şi acorde o notă sau un calificativ, care se negociază apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze şi să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate (I.T. Radu).
3. *Metoda de apreciere obiectivă a personalității*. Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceştia prin coroborarea a cât mai multe informații şi aprecieri - eventual prin confruntare - în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilitățile fiecărui elev în parte şi ale tuturor la un loc.

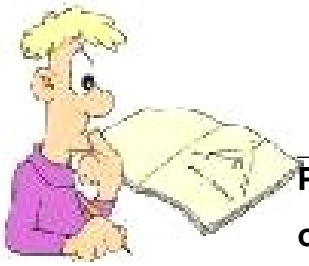


Tema de studiu individual/ Aplicație nr. 4

Pe baza studiului individual, argumentati necesitatea folosirii metodelor alternative de evaluare, in complemantaritate cu cele traditionale.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

5. Răspunsuri la teme şi aplicații



Aplicaţie 1

Prezentati cel putin cinci avantaje si 5 dezavantaje ale evaluarilor orale si ale evaluarilor scrise.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

EVALUAREA ORALA

Avantaje

⇒ Permite comunicarea deplină între cadrul didactic şi elev, între acesta şi clasă;

⇒ Recuperează naturaleţea şi normalitatea unei relaţii specific umane *(C. Cucos, A. Stoica)* ;

⇒ Favorizează dezvoltarea capacităţii de exprimare orală a elevilor;

⇒ Asigura feed-back-ul este mult mai rapid;

⇒ Oferă posibilitatea de a clarifica şi corecta imediat eventualele erori sau neînţelegeri ale elevului în raport cu un conţinut specific.

Important!

Studentul/ cursantul va identifica el insusi cel putin inca cinci avantaje.

Dezavantaje

- Intervin o multitudine de variabile care afectează obiectivitatea ascultării orale: starea de moment a profesorului/ evaluatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor formulate, starea psihică a elevilor etc *(I. T. Radu; A. Stoica);*
- Evaluarea orală este impregnată de subiectivsm mai mult decât oricare dintre celelalte modalităţi de evaluare. În evaluarea orală se manifestă cu pregnanţă

factorii variabilității notării, în toată complexitatea lor: efectul de ordine, de contrast, halo, Pygmalion etc.

- Se realizează o „ascultare” prin sondaj;
- Gradul de dificultate a întrebărilor este diferit de la un elev la altul;
- Intervine o puternică varietate intraindividuală şi interindividuală;

Important!

Studentul/ cursantul va identifica el insusi cel putin inca cinci dezavantaje.

EVALUAREA SCRISA

Avantaje

- Pune mai bine în evidență capacitatea de gândire a elevului decât prin exprimarea orală;
- Permite examinarea unui număr mai mare de elevi pe unitatea de timp;
- Face posibilă compararea rezultatelor, dată fiind identitatea temei pentru toți elevii;
- Oferă elevilor timizi posibilitatea de a expune nestânjeniți rezultatele / ceea ce au învățat;
- În funcție de context se poate asigura anonimatul lucrărilor, şi în consecință, realizarea unei aprecieri mai puțin influențată de părerea pe care profesorul şi-a format-o asupra elevului (fie pozitivă, fie negativă: efectele Halo sau Pygmalion).

Important!

Studentul/ cursantul va identifica el insusi cel putin inca cinci avantaje.

Dezavantaje

- Comparativ cu evaluarile orale, verificarea prin probe scrise nu permite ca unele erori ale elevului în formularea răspunsurilor să fie lămurite şi corectate pe loc de către evaluator (cadrul didactic);
- Nu este posibilă orientarea/ghidarea elevilor prin întrebări suplimentare către un răspuns corect şi complet.
- Când conținutul probelor nu acoperă întreaga problematică curriculară ce trebuie evaluată, creşte rolul întâmplării în evaluarea rezultatelor.
- Implică un feed-back mai slab, eventualele erori sau răspunsuri incomplete neputând fi operativ eliminate/corectate prin intervenția profesorului.
- Momentul corectării şi validării rezultatelor se realizează cu relativă întârziere;

Important!

Studentul/ cursantul va identifica el insusi cel putin inca cinci dezavantaje.

Aplicația nr. 2

Cititi cu atentie cerintele de mai jos si rezolvati una dintre acestea, la alegere:

1.Completati fisa de caracterizare psihopedagogica a unui elev din clasa dumneavoastra.

Atentie: Pentru a rezolva aceasta cerinta, trebuie sa solicitati modelul de fisa de caracterizare psihopedagogica folosit in scoala dumneavoastra.

2. Identificati/ selectati o caracteristica a comportamentului elevilor fata de invatare. Construiti o scara de clasificare care sa contina cel putin cinci itemi.

3. Construiti o lista de control/ verificare pe care sa o folositi în cursul unei observări. Instrumentul dumneavoastra de observare şi de măsură va conține enumerarea unei serii de acțiuni, de metode, de calități sau de caracteristici care trebuie să fie realizate de un elev. Puteti folosi scara numerica, scara literala, scara grafica, scara descriptiva (apreciativa/ calitativa).

4. Elaborati o grila de apreciere privind calitatea comportamentului unui elev.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

Cerinta 1

Pentru fisa de caracterizare psihopedagogica a elevului se va folosi modelul pus la dispozitie in unitatea scolara respectiva.

Cerinta 2

Scara de clasificare indica profesorului frecventa cu care apare un anumit comportament al elevului. Cadrul didactic observator/ evaluator raspunde la intrebari de tipul:

a) in ce masura participa elevul la discutii:

niciodata/ rar/ ocazional/ frecvent/ intotdeauna;

b) in ce masura comentariile/ interventiile lui sunt in legatura cu temele discutate:

niciodata/ rar/ ocazional/ frecvent/ intotdeauna.

Lista intrebarilor poate continua.

Important!

Pe baza acestor repere, studentul va construi/ elabora scara de clasificare ceruta de sarcina de lucru.

Cerinta 3

Lista de control/ verificare

Este „un instrument de observare şi de măsură care conține enumerarea unei serii de acțiuni, de metode, de calități sau de caracteristici care trebuie să fie realizate de un elev şi care sunt verificate în cursul unei observări, de regulă directă". *(D. Morissette, pag. 202).*
Lista de control / verificare se prezinta sub forma unui chestionar unde toti itemii sunt cu alegere duala: **da** sau **nu**. Judecata evaluatorului este dihotomica: **succes** sau **esec.**

Important!

Pe baza acestor repere, studentul va construi/ elabora lista de control ceruta de sarcina de lucru.

Cerinta 4

Elaborati o grila de apreciere privind calitatea comportamentului unui elev.

- **Grila de apreciere** este un instrument de observare/ evaluare în care se enumeră o serie de acțiuni pe care trebuie să le realizeze un subiect/ elev, de metode care trebuie aplicate sau de caracteristici pe care trebuie să le comporte/ să le dețină/ posede un produs.Fiecăruia din aceşti itemi i se asociază **o scară de apreciere** mai mult sau mai puțin detaliată şi precisă. *(D. Morissette, op. cit,., pag. 210)* **Scara** care însoțeşte fiecare item constă într-o serie de puncte de reper, de obicei de la două la zece. Acestea sunt **nivelurile de apreciere. Instrumentul/** grila este însoțită de indicații/ recomandări.Observatorului (sau elevului însuşi) i se cere să stabilească, raportându-se la nivelurile/ scările itemilor, gradul de prezență/ sau de absență a performanței sau produsului performanței şi să-l precizeze.
- Grila de apreciere are un avantaj important față de lista de control/ verificare, pentru că permite, datorită scărilor, să se emită o judecată sistematică asupra gradului prezenței sau absenței fiecărui comportament sau fiecărei caracteristici. Ea se dovedeşte utilă ca instrument de măsură când comportamentul de evaluat prezintă mai multe aspecte. Utilizarea categoriilor descriptive în scările de apreciere contribuie la ameliorarea obiectivității în evaluare şi a fidelității rezultatelor, în mod deosebit în cazul abilităților complexe. Evaluarea formativă şi evaluarea diagnostică sunt favorizate.

-

Variante posibile de grile de apreciere

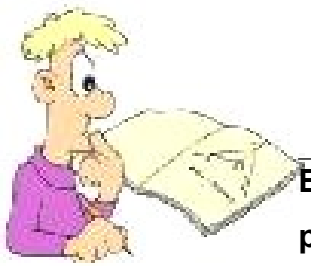
Variantele se diferentiaza in functie de *scara de apreciere*. Aceasta poate fi :

- *Numerică:* constă în atribuirea unui număr, variind între 1 şi 10, caracteristicii sau comportamentului observat.
- *Alfabetică* - utilizează litere în loc de cifre
- *Grafica* - utilizează un segment de dreaptă pentru a ilustra continuitatea atributului sau calității comportamentului vizat.
- *Apreciativă sau calitativă.* Itemii grilei de apreciere sunt însoțiți de o serie de adjective sau de scurte expresii apreciative susceptibile să ajute observatorul să judece. Acestea constituie scara apreciativă:
  - ✓ Nul, mediocru, bun, excelent
  - ✓ Deloc, destul, mult
  - ✓ Uşor, mediu, puternic
  - ✓ Deloc, puțin, destul, mult
  - ✓ Niciodată, rar, destul de des, adesea, totdeauna
  - ✓ Deloc, uneori, cu regularitate.
- *Descriptivă.* Expresiile vagi ale fiecărui nivel al scării apreciative/ calitative sunt înlocuite prin descrieri detaliate ale comportamentului sau caracteristicii vizate. Avantajul acestei forme de scară este acela că permite observatorului să compare performanța observată cu o descriere tipică a acestei performanțe.

În anumite condiții, se pot uni, în acelaşi instrument, mai multe forme de grile şi chiar să se combine itemi de tipul „lista de verificare” cu itemi de tipul „grilă de apreciere”.

Important!

Pe baza acestor repere, studentul va construi/ elabora grila ceruta de sarcina de lucru.



Tema de reflecție nr. 3

Explicati/ comentati semnificatiile pedagogice ale adoptarii portofoliului ca metoda de evaluare.

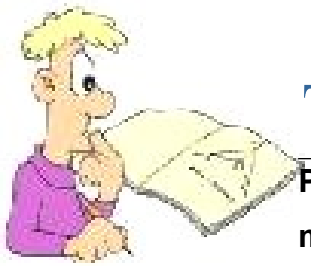
REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

Semnificatii

- ⇨ Ca metoda sau ca instrument de evaluare, portofoliul îşi dovedeşte utilitatea furnizând informații esențiale deopotriva elevului, cadrului didactic şi părinților sau altor persoane interesate. El constituie o modalitate eficientă de comunicare a rezultatelor şcolare şi a progreselor înregistrate pe o perioadă mai lungă de timp.
- ⇨ Elementele constitutive ale portofoliului trebuie să fie evaluate separat, de către cadrul didactic, pe baza criteriilor comunicate elevilor în prealabil, deci înainte de proiectarea şi realizarea portofoliului.
- ⇨ Portofoliul este un instrument de evaluare foarte flexibil, putând fi proiectat de fiecare cadru didactic, în funcție de situația particulară în care îl va folosi. Acesta trebuie să adapteze întreaga activitate la nivelul obiectivelor programelor şcolare. Elevii trebuie să fie îndrumați spre folosirea unor tehnici de alcătuire a portofoliului care să-i ajute să-şi organizeze şi să-şi desfăşoare munca independentă: fişe de observații, calendarul naturii, jurnalul clasei, colecția celor mai reuşite compuneri, lucrări individuale sau de grup (afişe, minireviste, programe pentru serbări şcolare, invitații, colaje, colecții etc.).
- ⇨ Portofoliul este relevant pentru creativitatea elevilor, iar profesorul trebuie să demonstreze flexibilitate apreciind elementele suplimentare introduse în structura sa. La recomandarea profesorului sau la alegerea elevului, pot deveni componente ale portofoliului elemente care au fost evaluate anterior. Se evidențiază astfel capacitatea elevului de a realiza o lucrare unitară, de a se racorda temei abordate.
- ⇨ Pentru a înregistra succes în demersul de utilizare a portofoliului, trebuie stabilită o tematică menita să-l conducă pe elev la surse de informații diferite

de cele utilizate la şcoală, precum şi la forme de comunicare mai complexe. *(C. Cucoş, op. cit.)*.

- ⇨ Prin urmare, portofoliul stimulează creativitatea, ingeniozitatea şi implicarea personală a elevului în activitatea de învățare, dezvoltând motivația intrinsecă a acestuia şi oferind astfel cadrului didactic date esențiale despre personalitatea elevului ca individualitate în cadrul grupului.
- ⇨ În concepția unor autori, „rolul său este foarte important, şi anume să încurajeze elevul în construcția învățării sale" *(Nicole Eliot, Riedweg Bernard, Jean-Marie Richard: Portofoliul – un instrument de evaluare în serviciul învățării, în lucrarea Approches plurielles de l'evaluation des competences et de processus cognitifs, UMH, FUCAM, Paris, 1999)*.
- ⇨ Portofoliul preia, prin unele elemente ale sale, funcții ale altor instrumente evaluative care se „topesc" în ansamblul acestei metode. Această caracteristică conferă portofoliului o evidentă valoare instructivă, dar şi una formativă.
- ⇨ Pentru elevii mici portofoliul nu constituie numai un instrument propriu-zis de evaluare. El se poate constitui într-un element de motivare şi de deschidere a apetitului de colectare a unor elemente relevante pentru cunoaşterea şi amplificarea experienței (artistice, ştiințifice, tehnice etc.) a elevului ce se cere a fi întări *(C. Cucoş, pag. 387-388).*



Tema de studiu individual/ Aplicație nr. 4

Pe baza studiului individual, argumentati necesitatea folosirii metodelor alternative de evaluare, in complemantaritate cu cele traditionale.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

Prin complexitatea şi bogăția informației pe care o furnizează, atât în desfăşurarea procesului de învățare cât şi ca sinteză a activității elevului de-a lungul timpului, metodele alternative sunt în măsură:

a) să preia o parte din sarcinile **evaluării continue, formative,** putând să elimine tensiunile induse de metodele tradiționale de evaluare/verificare;

b) să constituie parte integrantă a unei **evaluări sumative** sau chiar parte a **unei examinări.**

Ideile esențiale care stau la baza folosirii metodelor alternative de evaluare sunt:

1) funcția principală a evaluării moderne este aceea de a da incredere, a întări, fortifica, ajuta elevul în procesul de învățare. „A evalua elevul înseamnă a căuta să-i dai mai multă forță" *(Jonnaert, op.cit.).*
2) din perspectiva învățământului modern, se doreşte „renunțarea la ideea unei evaluări care penalizează, care judecă prea adesea elevul în raport cu lipsurile sale". Din contră „noi dorim să subliniem/accentuăm progresul elevului în învățare" *(Nicole Eliot et alli, op. cit.).*
3) metodele alternative de evaluare favorizează reflecții de ordin metacognitiv. În lucrările recente despre metacogniție *(Allal, 1993; B. Noël, 1991 etc)* este incurajata abordarea unei evaluări formatoare *(Nunziatti, 1998 etc.)* care acordă o mare parte din responsabilitate elevilor insisi *(M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție şi metacogniție, Editura Meteor, 2004).*
4) metodele moderne imbină funcțiile formativă şi informativă ale evaluării. Demersul de evaluare cu ajutorul metodelor alternative dezvolta elevului o conştientizare (luare la cunoştință) a funcționarii sale cognitive şi o investigare/căutare/cercetare personală (cu ajutorul profesorului) a mijloacelor pentru a regla propria învățare. Prin folosirea acestora elevul se implică şi vizualizează, constientizeaza progresul său. Această manieră contrabalansează o abordare foarte răspândită – realizată cu ajutorul testelor standardizate - care evaluează elevii fără a ține seama de contextul de învățare.

6. Lucrare de verificare nr.6

NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acorda 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finala se obtine prin impartirea la 10 a punctajului obtinut de student/ cursant.*

Subiectul I (4 puncte)

Uneste prin sageti categoriile de metode/ tipurile din **coloana A** cu metodele corespunzatoare/ potrivite din **coloana B.**

A	**B**
Metode traditionale	portofoliu
	probe scrise
	proiect
Metode alternative	probe practice

Important!

*Se acorda cate **1 punct** pentru fiecare raspuns corect.*

Subiectul al II-lea (6 puncte)

Cititi cu atentie enunturile urmatoare si stabiliti adevarul sau falsitatea acestora, bifand in casuta alaturata raspunsul dvs.

Metodele de evaluare:

- Insotesc si faciliteaza procesul de invatare (A- adevarat; F- fals)
- Se selecteaza si se aplica independent de celelalte componente ale procesului de invatamant (A; F).

- Au caracter sistemic: se imbina, se completeaza si se influenteaza reciproc, alcatuind un ansamblu metodologic coerent(A; F).
- Sunt folosite numai de catre profesor(A; F).

Important!

*Se acorda **cate 1, 5 puncte** pentru fiecare raspuns corect.*

Subiectul al III-lea (12 puncte)

Enumerati cel putin trei idei esentiale care justifica amplificarea interesului pentru folosirea metodelor alternative de evaluare.

Important!

*Se acorda **cate 4 puncte** pentru fiecare idee corect identificata si exprimata.*

Subiectul al IV-lea (28 de puncte)

Construiti sistemul metodologic al unui capitol/ al unei unitati de invatare, respectand urmatoarele **cerinte:**

- Prezentarea/ identificarea locului/ locurilor/ momentelor importante in care se impun evaluari;
- Stabilirea metodelor celor mai adecvate de evaluare;
- Descrierea modalitatilor concrete de folosire a acestora.

Important!

Punctajul se va acorda astfel:

- ***28 de puncte pentru rezolvare corecta si completa** a celor trei cerinte: stabilirea momentelor celor mai potrivite pentru a realiza evaluari, atat in etapa initiala cat si pe traseul invatarii si la finalul acesteia; identificarea setului de metode adecvate in fiecare etapa/ secventa si argumentarea optiunii facute; detalierea modalitatilor de realizare a evaluarilor prin metodele stabilite.*
- ***15 puncte pentru rezolvare partiala:** studentul stabileste etapele potrivite pentru evaluari, identifica sistemul metodologic dar detaliaza incomplet si imprecis modalitatile in care se vor realiza evaluarile.*

- ***7 puncte pentru rezolvare partiala si cu greseli****: studentul stabileste etapele potrivite pentru evaluari dar metodele selectate nu se integreaza organic in structura procesului de predare/ invatare, iar modalitatile de realizare a evaluarilor sunt imprecise, imperfecte si ezitante.*

Subiectul al V-lea (40 de puncte)

Realizati un **eseu structurat** referitor la ***metoda ideala de evaluare.***

Eseul dumneavoastra trebuie sa raspunda urmatoarelor **cerinte:**

- Sa stabileasca adevarul sau falsitatea acestei ipoteze;
- Sa exprime un punct de vedere personal ;
- Sa aduca argumente, fapte sau opinii care sa justifice optiunea dumneavoastra.

Important!

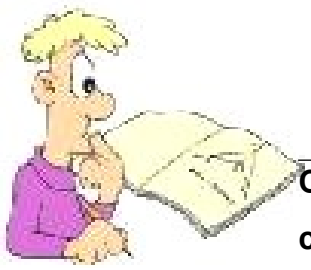
In evaluarea eseului dumneavoastra se vor avea in vedere:

- *Delimitarea cu claritate a cadrului conceptual;*
- *Optiunea pentru un punct de vedere personal privind existenta/ nonexistenta unei metode ideale de evaluare;*
- *Sustinerea/ argumentarea ideilor/ afirmatiilor facute.*
- *Stabilirea unui titlu adecvat pentru eseu.*

Punctajul se va acorda astfel:

- **Continut (25 de puncte)**
  - **a) 15 puncte** pentru: modul de concepere si de argumentare, in concordanta cu tema propusa; conexiuni interdisciplinare; rigoarea demersului stiintific; logica si argumentarea ideilor; coerenta si unitatea materialului; corectitudinea ipotezelor si a concluziilor
  - **b) 10 puncte** pentru: creativitate, originalitate: gradul de noutate a structurii continutului, gradul de noutate a interpretarii ideilor si argumentelor; gradul de noutate a concluziilor, gradul de noutate a strategiei de lucru.
- **Redactare (15 puncte)**

  - organizarea ideilor in scris, utilizarea limbii, abilitati analitice si critice, ortografia si punctuatia, asezarea corecta in pagina, lizibilitatea.

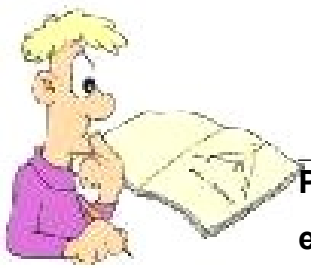


Tema de reflecție nr. 1

Comentati afirmatia: „Întrebările reprezinta fundamentul conversației euristice in evaluarea orala".

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

- La baza conversației euristice stau întrebările. Acestea sunt instrumente (subinstrumente) elementare, cele mai uzuale, întâlnite deosebit de frecvent, în cele mai diverse situații evaluative, indiferent de modalitatea de evaluare. Problema fundamentală/esențială a perfecționării dialogului didactic constă în formularea întrebărilor şi în structurarea răspunsurilor.
- În clasă, cotidian, întrebările formulate de cadrul didactic nu se soldează întotdeauna cu notări. Cel mai adesea, acestea fac parte integrantă dintr-o metodă de învățământ, şi, în acelaşi timp, dintr-o evaluare formativă. Ele permit să se detecteze punctele de interes, să se verifice rapid gradul de înțelegere, să motiveze reflecția, să suscite activitatea în grup.
- Utilizarea conversației ca exercițiu euristic este condiționată de caracterul întrebărilor la care se face apel şi la succesiunea acestora.„Întrebarea reprezintă un instrument didactic prețios, cu potențial pedagogic bogat atât pentru elev cât şi pentru profesor. Dialogul autentic permite reducerea distanței afective şi cognitive dintre cei doi parteneri. Dar întrebarea nu reprezintă numai un instrument de comunicare, ci şi un instrument de predare-învățare-evaluare. Întrebarea reprezintă o veritabilă strategie de predare, învățare şi evaluare" (Idem).
- Întrebările selecționate / formulate trebuie să asigure activarea gândirii elevului, în diferite circumstanțe didactice: descoperirea, sistematizarea, consolidarea, evaluarea cunoştințelor şi capacităților stabilite la nivelul unor obiective concretizate în programe specifice.



Test de autoevaluare nr. 2

Pe baza studiului literaturii de specialitate indicata dar si a experientei personale, identificati caracteristici structural – functionale ale testelor docimologice.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

Caracteristici structural-funcționale

⇒ Testele docimologice presupun o muncă meticuloasă de pregătire, iar secvențele procedurale sunt foarte stricte. Ele permit însă standardizarea condițiilor de examinare, a modalităților de notare, aducând un spor de obiectivitate *(I. T. Radu, 1999, pag. 241-242).*

⇒ Realizează măsurarea în condiții foarte asemănătoare condițiilor experimentale;

⇒ Înregistrarea comportamentului declanşat la elev este precisă şi obiectivă; *(I. T. Radu, 1981, p. 224*):

⇒ Comportamentul înregistrat este evaluat statistic, prin raportare la cel al unui grup determinat de indivizi;

⇒ Scopul final al testului este clasificarea subiectului examinat, prin raportare la grupul de referință.

⇒ sunt instrumente evaluative care se aplică numai în cadrul obişnuit de desfăşurare a activităților didactice şi nu în condiții de laborator;

⇒ fac posibile măsurarea şi aprecierea nivelului de pregătire al unui elev, al unei clase, arătând valoarea informației acumulate;

⇒ un test pedagogic bun nu urmăreşte numai verificarea informației acumulate de elevi, ci şi capacitatea acestora de a folosi cunoştințele asimilate deja în situații variate.

⇒ nu sunt mijloace curente de verificare, ci sunt utilizate mai mult pentru verificări periodice;

⇒ oferă posibilitatea măsurării mai exacte a performanțelor elevilor, în comparație cu celelalte probe;

⇒ posedă însuşiri ale investigației experimentale (controlul condițiilor de aplicare, posibilitatea repetării probei etc), ceea ce le conferă o mai mare precizie;

⇒ permit standardizarea criteriilor de notare, asigurând un grad sporit de obiectivitate în apreciere;

⇒ sunt formate dintr-un grupaj de întrebări sau teme/sarcini/ **itemi** care acoperă o arie de conținut;

⇒ în structura lor sunt evitate subiectele mai generale, fiind preferați itemii prin care se realizează înregistrarea mai exactă a comportamentului (itemii cu răspunsuri închise, sau cu răspunsuri deschise sau scurte);

⇒ prezintă o triplă identitate: de conținut (cuprind aceleaşi sarcini), condiții de aplicare (timp de lucru, explicații), şi criterii de reuşită unitare.

⇒ grupeaza itemi (întrebări, sarcini, solicitări, situații focalizate etc) ce acoperă o arie, un sector bine precizat;

⇒ itemii ca atare, în calitate de stimuli declanşatori, necesită o reacție, un răspuns restrâns, imediat, aproape spontan, de regulă de tip închis (unic), eventual de tip deschis (controlat, limitat, restrâns), foarte rar de tip deschis, divergent.

⇒ Condițiile de evaluare sunt identice pentru indivizi doar parțial similari, ceea ce permite evidențierea diferențelor individuale ce transpar în reacții diferite, totuşi, în raport cu acelaşi stimul;

⇒ dispun de bareme de prelucrare clare şi foarte operative, uneori cvasi-imediate, consecutive;

⇒ ofera posibilitatea comparării cu uşurință a rezultatelor obținute la teste identice (repetate) sau diferite (compatibile, complementare) *(D. Ungureanu, op. cit.)*.

⇒ conțin itemi ce permit determinarea gradului de însuşire a cunoştințelor de către elevi sau a nivelului de dezvoltare a unor capacități;

Test de autoevaluare nr. ....

Pe baza studiului si a experientei practice personale, identificati cel putin 5 (cinci) caracteristici ale metodelor de evaluare.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

Caracteristici

- insotesc si faciliteaza desfasurarea procesului de invatamant;
- sunt demersuri teoretico-actionale referitoare la ce, cat, cum si cand sa evaluam;

- se elaboreaza si se aplica in stransa legatura cu diferitele componente ale procesului de invatamant;

- se concep, se imbina si se folosesc in legatura cu particullaritatile de varsta si individuale, cu modul de actionare al factorilor educativi;
- au caracter dinamic, fiind deschise innoirilor si perfectionarilor;
- au caracter sistemic: fara a-si pierde entitatea specifica, se imbina, se completeaza si se influenteaza reciproc, alcatuind un ansamblu metodologic coerent;
- unele metode sunt folosite cu prioritate de catre profesor, altele de catre elev etc.
- raporturile dintre ele se schimba in functie de context. Trebuie remarcate raporturile dinamice dintre aceste concepte. In diverse contexte educationale unele dintre acestea pot fi metode prin intermediul carora este condus procesul evaluativ, in timp ce in alte imprejurari pot deveni mijloace de culegere, prelucrare a informatiilor sau de comunicare sociala profesor-elev (I. Bontas).

7. Bibliografie

CERGHIT, Ioan, *„Sisteme de instruire alternative si complementare”, Editura Aramis, Bucuresti, 2002, pag. 313-316*

MANOLESCU, M., *„Evaluarea scolara. Metode, tehnici, instrumente”, Editura Meteor Press, Bucuresti, 2005, pag. 85-176*

RADU, I.T., *„Evaluarea in procesul didactic”, EDP, Bucuresti, 1999, pag. 201-232*

STOICA, Adrian, *„Evaluarea progresului scolar. De la teorie la practica”, Humanitas Educational, Bucuresti, 2003, pag. 121-134*

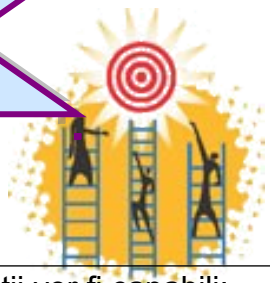
Unitatea de învățare nr. 7

TEHNICI DE EVALUARE

Cuprins

1. Obiectivele unitatii de invatare nr. 7
2. Tehnici de evaluare; repere conceptuale; clasificarea itemilor
3. Itemii obiectivi; caracteristici, tipuri
3.1. Itemul cu alegere multiplă (IAM)
3.2. Itemii cu alegere dual㠠(IAD)
3.3. Itemii tip pereche (ITP)
4. Itemii semiobiectivi
4.1.Itemii cu raspuns scurt. Variante
4.2. Itemul tip completare de frază sau Textul lacunar
4.3. Întrebarea structurata
5. Itemii subiectivi
5.1. Itemul cu răspuns construit scurt, puțin elaborat
5.2. Itemul tip rezolvare de problemă
5.3. Itemul tip eseu
5.4. Itemul cu răspuns construit elaborat / dezvoltat
6. Itemii de evaluare:contexte de folosire; cerinte de redactare si de corectare
7. Corelatii intre tipurile de itemi si abilitatile sau competentele vizate/ evaluate
8. Intrebarea orala ca tehnica de evaluare
9. Raspunsuri la teme si aplicatii
10. Lucrare de verificare nr. 7
11. Bibliografie

1. Obiectivele unității de învățare nr.7



Pe parcursul si la sfarsitul acestei unitati de invatare, cursantii/ studentii vor fi capabili:

- Sa opereze in diverse contexte educationale, activitati metodice etc cu principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: tehnica de evaluare, item, tehnici de evaluare “obiective”, tehnici de evaluare “subiective”, itemi obiectivi, itemi semiobiectivi, itemi subiectivi etc;
- Sa aplice in practica regulile de concepere, aplicare si corectare a diverselor categorii de itemi
- Sa coreleze tipurile de itemi cu abilitatile sau competentele ce urmeaza a fi evaluate;
- Sa identifice situatii educationale specifice folosirii diferitelor categorii sau tipuri de itemi
- Sa valorifice rezultatele scolare ale elevilor, culese prin diferite tehnici, in vederea optimizarii procesului de instruire

2. Tehnici de evaluare; repere conceptuale; clasificarea

Itemul pedagogic

- Itemul pedagogic reprezinta cerinta, intrebarea la care trebuie sa raspunda elevul. El este un element al unei probe de evaluare sau al unui test pedagogic, deci al instrumentului de evaluare. Se exprima prin formularea unei intrebari care se integreaza in structura unei probe de evaluare.

- De fapt, in sensul sau real, complet si adaptat realitatii scolare cotidiene, **itemul inseamna sarcina de lucru *plus* raspunsul asteptat.** „Itemii (sau elementele) unui test constituie, în ansamblu, un eşantion dintr-un univers de itemi care, la modul ideal, ar trebui să acopere în totalitate conținutul testat” *(P. Lisievici, op. Cit.).*
- Itemul este element component al unui „chestionar standardizat” care vizeaza evaluarea elevului in conditii de maxima rigurozitate *(Gilbert de Landsheere, 1992, pag. 173)*. Deşi G. de Landsheere asociază conceptul de „item” cu „evaluarea standardizată”, în practica şcolară cotidiană, unde nu poate fi vorba intotdeauna de evaluări realizate „în condiții de maximă rigurozitate”, itemii reprezintă elementele chestionarului sau probei unui examen sau ale unei evaluări normale, la clasă.

Tehnica de evaluare

- Tehnica de evaluare reprezinta modalitatea prin care cadrul didactic declanseaza si orienteaza obtinerea din partea elevilor a raspunsurilor la itemii formulati (la cerintele exprimate). *Spre exemplu, un item cu alegere multipla (IAM) va face apel la „tehnica raspunsului cu alegere multipla”. Elevul va incercui, va bifa sau va marca printr- o cruciulita varianta de raspuns pe care o considera corecta. Un item tip „completare de fraza” va face apel la „tehnica textului lacunar”.* Elevul va completa spatiile libere din textul respectiv.
- Fiecare tip de item va declansa o anumita tehnica la care elevul va trebui sa apeleze pentru a da raspunsul sau.
- O proba cu mai multi itemi poate solicita una sau mai multe tehnici de evaluare, in functie de tipurile de itemi pe care ii include: itemii cu alegere duala sau multipla vor declansa „tehnica raspunsului la alegere”; itemii tip eseu structurat vor declansa „tehnica elaborarii raspunsului „in functie de cerintele exprimate etc.
- Tehnicile de evaluare utilizate la ora actuală sunt distribuite pe un continuum, limitat, pe de o parte, de tehnicile de testare/evaluare pentru care există un model complet al răspunsului corect, iar pe de altă parte, de tehnicile de testare/evaluare pentru care nu există un model complet al răspunsului corect.
- În funcție de criteriul existenței sau nonexistenței unui model complet al răspunsului corect, distingem:
  - ⇨ Tehnici de evaluare „obiective”

⇨ Tehnici de evaluare „subiective”.

Tehnicile de evaluare **„obiective”** şi **punctuale** pot fi utilizate cu mai mult succes în abordarea nivelurilor inferioare ale domeniului cognitiv, pe când tehnicile de testare „**subiective”** şi **integrative** pot fi utilizate îndeosebi în abordarea nivelurilor superioare ale aceluiaşi domeniu *(P. Lisievici, op. Cit).*

Instrumentul de evaluare

- Instrumentul de evaluare este o proba, o grila, un chestionar, un test de evaluare care „colecteaza” informatii, „produce” dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. Cu cât instrumentele de măsurare: probe orale, scrise, practice, extemporale, lucrări de sinteză, teste etc. sunt mai elaborate, cu atât informațiile sunt mai concludente.
- Instrumentul in domeniul evaluarii scolare serveste pentru:
  - ⇨ a culege informatii despre felul cum au invatat si ce au invatat elevii
  - ⇨ a analiza aceste informatii
  - ⇨ a le interpreta
  - ⇨ a comunica judecatile formulate etc.

  Instrumentul de evaluare se compune, de regula, din mai multi itemi.

  Sunt insa situatii cand o proba de evaluare(un instrument) se compune dintr-un singur item (o singura intrebare, cerinta, problema etc), indeosebi atunci cand raspunsul pe care trebuie sa-l formuleze elevul este mai complex (spre exemplu: *Rezolvati problema...; sau Romania intre cele doua razboaie mondiale* etc).
- Un instrument de evaluare se poate compune fie dintr-un singur tip de itemi (spre exemplu numai din itemi cu alegere multipla - IAM) si, in acest caz, constituie un „Chestionar cu alegere multipla” (CAM), fie, asa cum vom vedea in capitolul urmator, din itemi de diverse tipuri, care solicita, in consecinta, tehnici diverse de redactare, formulare sau prezentare a raspunsurilor.

  In concluzie, trebuie sa remarcam legatura indisolubila dintre *itemii* de evaluare, *tehnicile* de evaluare si *instrumentele* de evaluare. **Instrumentul** se compune din **itemi** care solicita **tehnici** de declansare/prezentare/redactare a raspunsurilor.

Clasificarea itemilor

După **criteriul obiectivității** în notarea sau aprecierea elevilor, itemii sunt de trei categorii/ tipuri:

- itemi obiectivi
- itemi semiobiectivi
- itemi subiectivi

3. Itemii obiectivi; caracteristici, tipuri

Caracteristici

- Reprezintă componente ale probelor/ testelor de progres, în special ale celor standardizate;
- Ofera obiectivitate ridicată în măsurarea / evaluarea rezultatelor învățării;
- Nu necesită scheme de notare detaliate;
- Punctajul se acordă sau nu, în funcție de marcarea de catre elev a răspunsului corect.

Tipuri de itemi obiectivi:

itemi cu alegere multiplă

itemi cu alegere duală

itemi tip pereche.

3.1 Itemul cu alegere multiplă (IAM)

Repere conceptuale

Itemul cu alegere multiplă presupune existența unei premise (enunț) şi a unei liste de alternative (soluții posibile). Elevul trebuie să aleagă un singur răspuns corect sau cea mai bună alternativă (în al doilea caz, în unele variante, sunt necesare instrucțiuni speciale pentru modul de alegere a celei mai bune alternative/a alternativei complete); celelalte răspunsuri (incorecte, dar plauzibile) se numesc **distractori**.

Itemul cu alegere multiplă conține o parte inițială, **enunțul** sau **„trunchiul”,** care ia forma unei întrebări sau a unei fraze incomplete. A doua parte enumeră o serie de răspunsuri plauzibile sau de expresii susceptibile de a completa fraza. Dintre aceste răspunsuri sugerate, elevul alege pe cel sau cele bune sau cel mai bun răspuns. El indică alegerea sa printr-o cifră, marcheaza cu „x” intr-o casuta sau transcrie alegerea facuta.

O grupare de itemi cu alegere multipla constituie un „chestionar”, cunoscut in literatura de specialitate sub numele de CAM (Chestionar cu alegere multipla).

Itemii cu alegere multiplă (IAM) se folosesc pentru:

Măsurarea rezultatelor învățării de nivel taxonomic inferior;

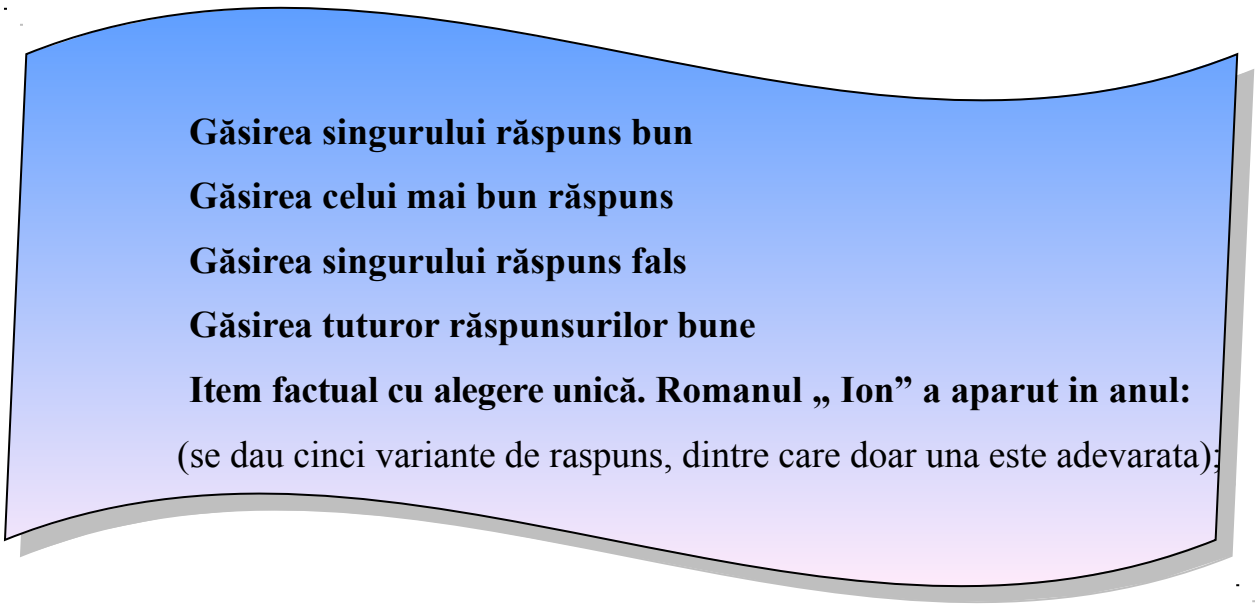
- măsurarea cunoştințelor acumulate de elevi;
- cunoaşterea terminologiei;
- cunoaşterea elementelor/faptelor ştiințifice;
- cunoaşterea principiilor;
- cunoaşterea metodelor şi procedeelor.

Măsurarea rezultatelor de nivel mediu si superior (înțelegere, aplicare):

- abilitatea de a identifica aplicații ale faptelor şi principiilor;
- abilitatea de a interpreta relația cauză-efect;
- abilitatea de a argumenta metode şi proceduri.

Forme/ variante ale itemului cu alegere multiplă (IAM)

Itemul cu alegere multipla se poate prezenta in **diferite variante**:



- Enunțul itemului cu alegere multiplă trebuie să conțină toate limitele/ restricțiile şi condițiile necesare rezolvării problemei.
- În fiecare enunț, problema trebuie sa fie prezentată de aşa natură încât un specialist/ cunoscator al domeniului, la finalul lecturii sale, să poată formula cel puțin un răspuns general. Altfel spus, itemul sa fie rezolvabil. *(Leclerc, 1986).*
- Este preferabil să folosim o frază interogativă sau imperativă mai degrabă decât o frază de completare, care riscă să introducă încă o ambiguitate, alta decât cea care se refera la problema de rezolvat.
- Mai ales în cazul proceselor mentale complexe, este necesar să se prezinte in prealabil un material de analiză, sinteză sau evaluare. Este preferabil să se detalieze acest material înainte de a formula întrebarea şi de a distinge variantele unele de altele.
- In enunț rebuie sa se introduca toate cuvintele care, altfel, ar trebui să se repete în fiecare răspuns sugerat.

Cerinte privind variantele sau răspunsurile sugerate

- Intr-un item, enunțul fixează cadrul de referință al problemei de rezolvat. Fiecare răspuns sugerat detaliaza problema, dar unul singur trebuie să fie corect sau cel mai bun dintre celelalte. Specialistul/ profesorul de specialitate pe disciplina respectivă este principalul judecător al justeței opțiunilor răspunsurilor şi mai ales al celui mai bun răspuns.
- Într-un examen/ evaluare, pentru a elimina / diminua efectele hazardului, este de dorit să introducem acelaşi număr de opțiuni în fiecare item, aproximativ 4 sau 5. Fiecare item trebuie să conțină între 3 şi 5 opțiuni.
- Fiecare variantă de răspuns trebuie să fie compatibilă cu enunțul, dar mai ales să fie plauzibilă pentru elevul care n-a învățat.
- Exprimarea sugestiilor sau opțiunilor trebuie să fie concisă şi simplă.
- Fiecare răspuns sugerat trebuie să fie o opțiune independentă pe care elevul trebuie s-o examineze. Nici una nu poate fi respinsă apriori şi nici una nu va fi repetată sau reluată în alta.
- Pe cât posibil, sugestiile să fie plasate într-o anumită ordine: logică sau cronologică, ordinal sau alfabetic etc.
- Combinarea a două sau mai multe elemente de răspuns permite creşterea numărului de opțiuni posibile a dificultății itemului.
- În majoritatea cazurilor, este mai avantajos să se plaseze descrierile şi definițiile în variantele de răspuns decât în enunț.
- Folosirea sugestiei „Nici unul din răspunsuri" nu este eficientă decât dacă elevul este convins că ea poate constitui adevăratul răspuns. Pe când sugestia „Toate răspunsurile", trebuie folosită cu prudență.
- Sugestiile trebuie să fie plasate în coloane pentru a fi mai uşor citite, şi nu una după alta.
- Sugestiile trebuie să fie identificate într-o manieră clară, şi mai ales aplicând aceleaşi simboluri pe chestionar ca şi pe foaia de examinare.
- Trebuie respectate regulile de punctuație şi de ortografie *(D. Morissette, pag. 171)*.

3.2 Itemul cu alegere dual㠠(IAD)

Acest tip de itemi solicită elevului să selecteze din două răspunsuri posibile: adevărat/fals; corect/greşit; da/nu; acord/dezacord; general/particular; varianta 1/varianta2; mai mare/mai mic; enunț de opinie/enunț factual etc.

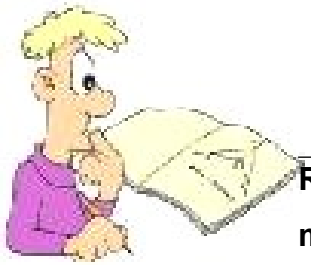
Itemii cu alegere dual㠠pot fi utilizați pentru:

- recunoaşterea unor termeni, date factuale, principii;
- diferențiere între enunțuri factuale sau de opinie;
- identificarea de relații tip cauză-efect.

3.3 Itemul tip pereche (ITP)

Acestia solicită din partea elevilor stabilirea unor corespondențe/asociații între cuvinte, propoziții, fraze, litere sau alte categorii de simboluri dispuse pe două coloane. Elementele din prima coloană se numesc ***premise***, iar cele din a doua coloană reprezintă ***răspunsurile***. Criteriul sau criteriile pe baza cărora se stabileşte răspunsul corect sunt enunțate/explicitate în instrucțiunile care preced cele două coloane. Se limitează, de obicei, la măsurarea informațiilor factuale, bazându-se pe simple asociații, pe abilitatea de a identifica relația existentă între două lucruri/noțiuni/simboluri etc.

Itemii tip pereche pot solicita diverse tipuri de relații: termeni/definiții; reguli/exemple; simboluri/concepte; principii/clasificări; părți componente/ întrebuințări. Se poate utiliza material pictural sau o reprezentare grafică.



Aplicația nr. 1

Redactati/ formulati cel putin cate 3 exemple de itemi cu alegere multipla, cu alegere duala si tip pereche la disciplina pe care o predati.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

4. Itemii semiobiectivi

Prezentare generala; tipuri

Se mai numesc si itemi cu răspuns construit scurt si corectare semiobiectiva. Itemul cu răspuns construit scurt (deschis) lasă elevului posibilitatea de a arăta ceea ce a invatat, căci el nu modifică câmpul cognitiv.

Exemplu: *„Numiti 5 animale domestice, prezentand si foloasele pe care le aduc.”*

Această întrebare nu conține nici o posibilitate de răspuns ambiguu.

În itemul cu răspuns construit scurt cadrul didactic formulează o problemă sub forma unei întrebări foarte exacte sau a unui consemn/ordin/ dispozitie care poate fi însoțit(a) sau nu de un suport (carte, grafic, ilustrație etc) sau de un text mai detaliat. Răspunsul la întrebare trebuie să fie foarte scurt (un cuvânt sau o expresie) şi specific. Elevul trebuie să dea răspunsul exact şi să-l scrie respectând fie conținutul, ideea, fie conținutul şi aspectul exprimării, al verbalizării (o singură expresie este acceptabilă). În fine, este vorba de un item cu răspuns construit extrem de scurt, în aşa fel încât corectarea tinde către obiectivitate, căci diversitatea în răspunsuri devine practic nulă.

Se concretizează în:

Itemi cu răspuns scurt
Itemi de completare
Întrebări structurate

4.1 Itemul cu răspuns scurt. Variante.

Cele mai importante variante de itemi cu raspuns scurt sunt: **intrebarea clasica, exercitiul, chestionarul cu raspunsuri deschise scurte, textul indus.**

Întrebarea clasică

Întrebarea clasică vizeaza un răspuns aşteptat. La fel şi exercițiul. *De exemplu:* „Cine a inventat dinamul…?" sau „Care este rezultatul acestei operații?" Sunt şi alte forme de prezentare. Poate lua forma unui enunț de genul următor: „Recopiați/ transcrieti următoarea figură, sau următorul text".

Itemii de acest tip pot lua forme diferite:

- ***Itemul cu răspuns unic:*** întrebarea este de aşa maniera formulată, încât elevul nu are decât o singură informație de dat. *De exemplu*: Cand s-a nascut...?
- ***Itemul cu răspuns multiplu:*** pentru o singură întrebare, elevul trebuie să furnizeze două sau mai multe informații diferite. *Exemplu*: Cine a inventat.....si ce utilitati are ?
- Itemul cu **răspuns multiplu, de genul interpretare**: în această formă de item cu răspuns construit scurt se prezintă elevului un grafic, o figură, o serie de date numerice etc, şi ale căror diverse părți sunt identificate prin numere sau litere. Conform cerințelor primate, elevul trebuie să numere părțile sau să le dea funcții, sau să le specifice caracteristicile. *Exemplu*: să interpreteze figurile duble din manualul de psihologie.

Pentru itemii cu **răspuns scurt**, elevii trebuie să formuleze **răspunsul scurt** sub forma unei propoziții, fraze, a unui cuvânt, număr, simbol. Cerința este de tipul „întrebare directă".

Exercitiul

Exercitiul vizeaza de asemenea un un raspuns scurt asteptat. De exemplu: „Care este rezultatul acestei operatii?". Si in cazul exercitiului, nivelele taxonomice variaza in cadrul taxonomiei lui Bloom de la reproducere la aplicarea unor regului, a unui algoritm.

Chestionarul cu răspunsuri deschise scurte

Spre deosebire de întrebarea clasică, acest tip de item cere un răspuns a cărui formă, şi uneori conținut, sunt libere în interiorul unor limite. Se cere elevilor, *spre exemplu*, să

formuleze o definiție, să enumere cinci personaje dintr-un roman citit etc. În asemenea situații elevul compune definiția sa, numeste personajele etc.

Textul indus

După ce s-au învățat unele noțiuni, este posibilă verificarea înțelegerii lor propunând elevilor să compună un text pornind de la lista respectivelor noțiuni impuse. Gradul de deschidere este stabilit cu precizie. Se cere elevilor, spre exemplu, să folosească termenii într-o anumită ordine sau nu, să dea definițiile sau nu, textul să fie limitat ca dimensiune sau nu etc.

Redactarea / elaborarea itemului cu răspuns construit scurt

- Într-un item cu răspuns construit scurt este preferabil să se prezinte problema punând întrebarea direct decât să fie formulata o afirmație.
- Itemul trebuie centrat pe verificarea noțiunilor foarte bine delimitate şi foarte specifice, in asa fel încât răspunsul să se dea numai printr-un cuvânt precis sau o expresie dată.
- Înainte de a aplica un asemenea instrument care contine itemi cu raspuns construit scurt, cadrul didactic poate verifica empiric dacă răspunsul se limitează la un cuvânt sau la o expresie, administrându-l unui număr limitat de elevi.
- Ca şi în cazul celorlalte tipuri de itemi, în procesul redactării trebuie evitate expresiile din manual sau cele ale cadrului didactic.
- Pe cat posibil, trebuie sa se utilizeze itemul cu răspuns construit scurt în locul itemului tip completare de fraza, care induce de multe ori ambiguități.
- Elevul trebuie să beneficieze de spațiu pentru redactarea răspunsului după fiecare item.
- Din cauza problemelor de corectare, este preferabil itemul cu răspuns la alegere în locul celui cu răspuns construit scurt.
- Dacă se doreşte verificarea nivelului de stăpânire a unui obiectiv, este de preferat să fie formulatl mai mulți itemi, cel puțin 5 pentru acelaşi obiectiv, variind pe cât posibil caracteristicile, genul de sarcini.
- Dacă itemul este o problemă care cere un răspuns numeric, nu uitați unitatea de expresie şi gradul de precizie a răspunsului.

4.2 Itemul tip complementare de frază sau **Textul lacunar**

În itemul tip completare de frază se prezintă elevului un enunț în care se omit unul sau mai multe cuvinte importante. Se cere elevului să găsească acele cuvinte şi să le scrie. Dacă textul este constituit din propoziții scurte şi fără structură complexă, vorbim de text, frază, sau mesaj de completat.

Dacă structura textului este sistematică şi se cere elevului să găsească cuvintele care au fost suprimate, vorbim de o altfel de probă, si anume de completarea unui text lacunar (item de completare). *(De Ketele, 1982, Fortier, 1982).*

Este frecvent folosit în învățarea definitiilor, a regulilor, in invatarea unei limbi străine, în cunoaşterea limbii materne etc. In acest din urma caz, scopul este de a verifica vocabularul sau aplicarea regulilor gramaticale. Frazele sunt alcătuite în aşa manieră încât cuvintele care lipsesc sa fie identificate şi acordate în funcție de context. Regula sau regulile respective s-au învățat în lecțiile precedente. Răspunsul ce trebuie dat de fiecare data este unul singur (nu permite echivoc).

Iata un exemplu din domeniul psihologiei: ”Completati definitia Sistemului psihic uman cu expresiile sau cuvintele care lipsesc: *Sistemul psihic uman (SPU) este un SISTEM.....DE COMPLEXITATE SUPREMA, prezentand cele mai inalte si perfectionate mecanisme de.....si fiind dotat cu dispozitiile selective..... si cu modalitati proprii de determinare,.....i”.*

Elevul care a invatat va completa spatiile libere, iar in final definitia va avea urmatoarea forma: *„Sistemul psihic uman (SPU) este un sistem ENERGETIC INFORMATIONA.de o complexitate suprema, prezentand cele mai inalte si perfectionate mecanisme de autoorganizare si autoreglaj si fiind dotat cu dispozitiile selective antiredundante si cu modalitati proprii de determiare, antialeatorii”.”(*P.P. Neveanu, coord., Psihologie, 1995).

Redactarea itemului tip completare de frază

- Nu trebuie sa lipseasca din text (sa fie omisi) decât termeni importanți ai frazei, astfel încât căutarea elevului să fie orientată în direcția semnificativă.
- Nu trebuie exagerat numărul de cuvinte omise într-o frază.
- Este bine să se plaseze omisiunile la mijlocul si la sfârşitul frazei şi nu la începutul acesteia, în aşa fel încât elevul să dispună de informații necesare.

- În transcrierea textului, trebuie lăsate spații egale atât pentru cuvinte cât şi pentru expresii.
- Întrebarea cu răspuns construit scurt este de preferat itemului tip completare de fraza.
- Corectarea va fi mai uşor de realizat şi mai precisă dacă se foloseşte o foaie de răspunsuri corectate/complete, asemănătoare celei cu răspuns scurt.
- Dacă răspunsul trebuie să fie cantitativ, trebuie să se precizeze unitățile dorite şi nivelul de precizie. (cm, m.).
- Trebuie verificată exactitatea gramaticală a frazei, pentru a nu duce elevii în eroare.
- Acest tip de item se mai numeşte „test de closure" (Legeandre, 1988).

4.3 Întrebarea structurată

O întrebare structurată este formată din mai multe subîntrebări de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu legate între ele printr-un element comun, printr- o idee. Ele umplu practic golul dintre tehnicile de evaluare cu răspuns liber (deschis) impuse de itemii subiectivi şi cele cu răspuns limitat (închis) impuse de itemii de tip obiectiv.
Prezentarea unei întrebări structurate se poate realiza astfel:

- un material cu functie de stimul (texte, date, imagini, diagrame, grafice etc);
- subîntrebări;
- date suplimentare, in relatie cu subintrebarile, daca este cazul.

Subîntrebările pot viza practic toate categoriile taxonomice, pornind de la simpla reproducere (definiții, enumerări etc.) până la aplicarea cunoştințelor, analiză, sinteză şi formularea de ipoteze, judecăți de valoare etc.

Exemplu:

- Intrebare structurata: **Alcatuiti un minieseu cu tema *„Ce s-ar intampla daca ne-am teleporta?"*.**
- Material stimul: se prezinta elevilor diverse imagini, informatii etc.
- Subintrebari :
  - Ce inseamna ?
  - ce s-ar intampla daca.....
  - este posibil?
  - ce avantaje.....?
  - Ce dezavantaje...?
  - cum va explicati faptul ca.....?

In sprijinul elevilor se pot aduce date suplimentare, in stransa corespondenta cu subintrebarile formulate si care reprezinta, de fapt, repere in elaborarea raspunsului fiecarui elev.

Aplicația nr. 2

Redactati/ formulati cel putin 5 exemple de itemi semiobiectivi, la disciplina pe care o predati. Optiunea pentru tipurile de itemi construiti va apartine.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

5. Itemii subiectivi

Repere conceptuale; forme/ tipuri

Se mai numesc si itemii cu răspuns construit elaborat/ dezvoltat. Itemii de acest tip sunt itemi largi, imprecisi de regula, care solicita raspunsuri a caror realizare mobilizeaza cunostinte si abilitati care iau forma unor structuri integrate si integrative. Raportat la taxonomia lui Bloom, formularea raspunsului la o asemenea intrebare acopera toate tipurile de obiective.

Un subiect de genul urmator este un item subiectiv:" ***Universul copilariei in opera lui ION CREANGA".***

Acest fel de item se asociaza, de regula, cu itemi care solicita raspunsuri obiective sau semiobiective. In aceeasi proba sunt integrati itemi care evalueaza obiective de nivel taxonomic inferior precum si itemi care vizeaza obiective mai complexe.

Forme/ tipuri de itemi cu răspuns construit elaborat/ dezvoltat

- **Itemul cu răspuns construit scurt, puțin elaborat**
- **Itemul tip rezolvare de problemă**
- **Itemul tip eseu**
- **Itemul cu răspuns construit elaborat / dezvoltat**

5.1 Itemul cu răspuns construit scurt, puțin elaborat

Acesta cere elevului să exprime o singură idee importantă în câteva fraze: o explicație, o relație, o definitie descriptiva etc. Profesorul fixează de obicei criterii foarte precise cu privire la conținutul răspunsului, extensia sa, structura etc.

Cerinte de redactare

- Pe parcursul lecțiilor care preced evaluări prin itemi cu răspuns construit scurt, putin elaborat, este recomandabil să se ofere elevilor posibilitatea de a se familiariza cu aceşti itemi. Cu această ocazie, cadrul didactic se poate convinge de calitatea probelor asemănătoare pe care intentioneaza sa le aplice la finalul sistemului respectiv de lectii, al capitolului etc.
- Problema prezentată în item trebuie să fie structurată, delimitata suficient, pentru ca răspunsul să fie orientat către ceea ce se doreşte a fi evaluat. În felul acesta, elevul este mai puțin predispus spre incertitudine si mai ales spre greseala..
- Pentru a facilita o justă comparare a răspunsurilor elevilor şi pentru a–i dirija în interpretarea problemei/ întrebării, este preferabil să se sugereze, indirect, ordinea importanței răspunsurilor aşteptate.
- Pe chestionar trebuie să se indice numărul punctelor acordate fiecărui item, şi pe cât posibil, timpul disponibil pentru rezolvarea lui.
- Daca profesorul consideră necesar, el trebuie să avertizeze elevul că va fi penalizat dacă introduce în răspunsul său elemente străine de subiectul cerut (erori de discriminare a subiectului).
- În itemii de acest gen sarcinile sunt orientate mai ales spre elemente importante sau esențiale din programă.
- Atunci când se poate, se acordă întâietate întrebărilor precise, care necesită răspunsuri mai scurte, sau, şi mai bine, răspunsuri cu corectare obiectivă. Cu cât răspunsul este mai elaborat, cu atât criteriile de evaluare devin mai precise.
- Toți elevii trebuie să răspundă la aceleaşi întrebări. **Deci nu se dau întrebări la alegere.**

5.2 Itemul tip rezolvare de problemă

Rezolvarea de probleme sau a unei situații problemă reprezintă antrenarea elevului într-o activitate nouă, diferită de activitățile curente ale programului de instruire pe care profesorul le propune în clasă (fiecărui elev sau grup). Scopul principal este dezvoltarea creativității, a gândirii divergente, a imaginației, a capacității de a generaliza, de a reformula o problemă etc.

În funcție de domeniul solicitat, în principal cel al gândirii convergente sau divergente, comportamentele care pot fi evaluate sunt cele din categoriile aplicării sau explorării. Este evident faptul că acestea nu pot fi manifestate decât în condițiile în care comportamentele de nivelul analizei, sintezei, evaluării, transpunerii sunt corespunzător însuşite.

Acest tip de itemi cere un răspuns mai mult sau mai puțin elaborat. Este mai frecvent întâlnit în matematică, fizică, chimie şi joacă acelaşi rol / funcție pe care il au întrebările cu răspuns construit scurt sau elaborat în ştiințele sociale sau umane.

Chiar dacă problemele pot varia, din punct de vedere al dificultății, de la o situație la alta, de la o disciplină la alta, de la un nivel de învățare la altul, rezolvarea lor trece prin următoarele **faze** (Brown, 1981):

a. Identificarea problemei, adică ceea ce se cere;

- Identificarea datelor **pertinente** şi a **constrângerilor** sau **limitelor**;
- Punerea la punct sau ***alegerea formulei***, a ecuației sau a raționamentului potrivit rezolvării problemei;
- ***Utilizarea procedurii*** legate de formulă, de ecuație sau de raționament în care se introduc datele disponibile;
- ***Verificarea soluției*** sau răspunsului.

b. Rezolvarea problemei

Acest tip de itemi se situează uneori la un nivel taxonomic al înțelegerii şi cel mai adesea al aplicării *(Bloom, 1956),* mai ales dacă situația este în întregime nouă în raport cu ceea ce elevul a întâlnit până atunci. Aceşti itemi ar putea chiar să ceară analize ale situațiilor complexe.

Spre deosebire de exercițiu, unde trebuie să se aplice o anumită regulă, **problema** face apel la spiritul de analiză, propunând o situație nouă care solicită aplicarea regulilor cunoscute. Alegerea este însă făcută de elev, spre deosebire de exercițiu, unde i se impune.

5.3 Itemul tip eseu

Eseul permite evaluarea globală a unei sarcini de lucru din perspectiva unui obiectiv care nu poate fi evaluat eficient, valid şi fidel cu ajutorul unor itemi obiectivi sau semiobiectivi. Acest tip de item pune în valoare abilitatea elevului de organizare şi integrare a ideilor, de exprimare personală în scris precum şi abilitatea de a interpreta şi aplica datele. Itemul tip eseu cere elevului să construiască, să producă un răspuns liber în conformitate cu un set de cerințe date.

După tipul răspunsului aşteptat itemii tip eseu pot fi:

- **eseu structurat sau semistructurat**, în care, cu ajutorul unor indicii, sugestii, cerințe, răspunsul aşteptat este ordonat şi orientat;
- **eseu liber (nestructurat)** care valorifică gândirea/scrierea creativă, imaginativă, originalitatea, creativitatea, inventivitatea etc.

5.4 Itemul cu răspuns construit elaborat/dezvoltat

Poate cere un răspuns care se întinde pe mai multe pagini. Ar putea fi vorba de o dizertație sau un eseu, de un memoriu sau chiar de o teză. Elevul nu trebuie doar să rezolve problema, să înțeleagă sarcina complexă care i se cere, dar trebuie să facă eforturi tot timpul să-şi structureze răspunsul, să-l redacteze, eventual să-l transcrie.

Exemplu: *”Realizati un eseu cu tema „Adolescenta intre teribilism si conformism”*

Productia dumneavoastra sa vizeze, printre altele:

- *definirea conceptelor,*
- *forme,*
- *avantaje,*
- *dezavantaje*
- *exemple concrete.*

Textul eseului să aibă între 4 şi 5 pagini.

Acest tip de item are avantajul că acordă elevului libertatea de expresie. Se poate cere elevului, spre exemplu, să realizeze o dizertație literară pornind de la un proverb - un comentariu. Uneori libertatea elevului nu este decât aparentă. Elevul trebuie nu numai să stăpânească conținutul din care este evaluat/ verificat, dar el trebuie să prezinte acest conținut conformându-se unor reguli şi sa țina cont de criteriile de evaluare care i-au fost prezentate.

El trebuie să dovedească două tipuri de abilitați: aceea de a stăpâni conținutul şi aceea de a redacta răspunsul potrivit criteriilor de evaluare ale produsului.
Abilitați evaluate prin itemul cu răspuns construit elaborat/ dezvoltat:

- *Compararea a două sau mai multe lucruri între ele*
- *Elaborarea şi susținerea unei opinii*
- *Explicarea cauzelor sau efectelor*
- *Explicarea semnificației, a diverselor accepțiuni*
- *Rezumarea informației pe un subiect dat*
- *Analizarea fenomenelor*
- *Descrierea relațiilor sau interrelațiilor*
- *Ilustrarea regulilor, principiilor, a unei proceduri*
- *Aplicarea regulilor, legilor, şi principiilor în situații noi*
- *Criticarea adecvării, pertinenței şi justeței conceptelor, ideilor sau informațiilor*
- *Formularea de noi întrebări sau noi probleme*
- *Reorganizarea faptelor, prezentarea lor sau a altor puncte de vedere*
- *Stabilirea distincțiilor între obiecte, concepte sau evenimente*
- *Anticiparea, pornind de la anumite date specifice.*

Modalitati de corectare a itemului cu răspuns construit elaborat/dezvoltat

Metoda globală sau calitativă

Această metodă se bazează pe impresia generală, impresia globală a corectorului. Ceea ce înseamnă că poate induce o mare doza de subiectivitate. *(Scallon, 1983).* Ea este nepotrivită în evaluarea formativă, unde analiza trebuie să fie analitică şi criterială.
Profesorul care apeleaza la o asemenea maniera de corectare procedeaza, de regula, in felul urmator:

- fiecare item este citit rapid de către corector şi lucrările sunt împărțite în patru sau cinci grupe după valoarea percepută a răspunsurilor
- a II-a lectură se concentreaza pe lucrările „de frontieră/de la granița grupelor” ; aceasta operatie contribuie la refacerea numerică a grupelor
- urmeaza o ultimă lectură atentă însoțită de atribuirea rezultatelor finale, care variază de la o extremă la alta a scării de notare.
- de-a lungul acestui proces, corectorul menține o atenție susținută asupra criteriilor de corectare, de la pertinența factorilor evaluati, la eliminarea scăpărilor

favorizate de oboseală, efectul halo sau circumstanțe externe (scrisul, ortografia etc).

Metoda analitică (punct cu punct) sau cantitativă

- corectorul redactează răspunsul ideal pentru fiecare item, determină aspectele ce trebuie evaluate şi stabileste punctele care se acordă pentru fiecare dintre ele.
- citeşte răspunsurile mai multor elevi şi, dacă este necesar, adaptează răspunsul ideal în ceea ce priveşte repartizarea punctelor
- citeşte atent răspunsurile tuturor elevilor şi acordă rezultatele în conformitate cu răspunsul ideal
- dacă doreşte să verifice alți factori în afara conținutului, el reîncepe corectarea, luând în calcul şi aceşti factori.
- după ce a terminat corectura, cadrul didactic evaluează pertinența şi calitatea întrebării.
- această metodă analitică este foarte greu de aplicat când procesele mentale devin complexe.

Aplicația nr. 3

Prezentati, comparativ, avantaje si dezavantaje ale folosirii itemilor obiectivi si subiectivi in evaluare.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

6. Itemii de evaluare: contexte de folosire

Cand folosim itemi obiectivi ?

- Avem mulți elevi de evaluat sau un chestionar care poate fi reutilizat
- Fidelitatea interesează mai mult decât pertinența rezultatelor
- Dorim ca subiectivitatea să fie redusă la minim
- Suntem mai competenti să redactam itemi obiectivi mai degrabă decât să corectam itemi subiectivi
- Rezultatele trebuie să fie comunicate rapid, după evaluare, şi dispunem de timp pentru redactarea itemilor
- Urmarim obiective care vizează abilități ce trebuie mai bine discriminate.

Cand folosim itemi subiectivi ?

- ⇨ Avem o clasă mică / puțini elevi de evaluat şi un chestionar care nu poate fi reutilizat
- ⇨ Dorim să favorizam şi chiar să atribuim puncte pentru exprimarea scrisă sau caligrafie.
- ⇨ Dorim să dam prioritate calității în exprimare mai degrabă decât competențelor specifice.
- ⇨ Suntem mai competenti să corectam itemi subiectivi decât să redactam itemi obiectivi.
- ⇨ Dispunem de mai puțin timp pentru a redacta itemi şi de mai mult timp pentru a corecta răspunsuri.
- ⇨ Urmarim obiective care nu pot fi evaluate altfel decât prin itemi subiectivi.

Cand putem folosi atat itemi obiectivi cat si itemi subiectivi ?

- ⇨ Pentru a evalua toate manifestările de competență, mai ales în domeniul cognitiv
- ⇨ Pentru a evalua înțelegerea sau aplicarea principiilor
- ⇨ Pentru a evalua manifestarea gândirii critice
- ⇨ Pentru a evalua abilitatea de a rezolva probleme inedite
- ⇨ Pentru a evalua capacitatea de învățare/ stăpânire a faptelor şi principiile lor pertinente, de a le integra într-un proces de rezolvare de probleme complexe.
- ⇨ Pentru a favoriza studiul şi achiziția competențelor celor mai importante.

7. Corelatii posibile intre tipurile de itemi si abilitatile

FELUL ITEMILOR/ REZULTATE ALE ÎNVĂȚĂRII COMPLEXE

1. Itemi cu răspuns la alegere

Abilitatea elevului de a identifica:

- relații cauza – efect
- aplicarea principiilor
- pertinența argumentelor
- plauzibilitatea ipotezelor
- validitatea concluziilor
- afirmații implicite (valori subînțelese)
- limite ale datelor statistice
- pertinența unei proceduri

2. Itemi cu răspuns construit scurt

Abilitatea elevului de:

- a explica relații cauză – efect
- a descrie aplicarea principiilor
- a prezenta argumente pertinente
- a formula ipoteze plauzibile
- a formula concluzii valide
- a explica postulate necesare
- a descrie limitele datelor diverse
- a explica metodele şi tipurile de procedee

3. Itemi cu răspuns elaborat

Abilitatea elevului de:

- a concepe, organiza şi exprima idei
- a integra diferite elemente ale învățării în diverse domenii
- a crea forme originale
- a evalua şi compara ideile.

Sursa: adaptare după Gronlund - 1981.

Itemi potriviți pentru a evalua abilități complexe; exemple

1. Compararea

- referitor la..., dați cel puțin două elemente de asemănare şi două de diferențiere.
- În situația..., care dintre metodele următoare este mai potrivită? Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii.

2. Relația cauză-efect

- care sunt cauzele importante ale (cel puțin...);
- prezentați efectele cele mai probabile (cel puțin 5) ale.

3. Justificarea

- în asemenea circumstanțe... ce ați face voi? Prezentați cel puțin două motive ale deciziei voastre.
- Sunteți în acord sau în dezacord cu...? Enunțați... argumente în favoarea poziției voastre.
- Prezentați trei rațiuni (argumente sau valori) care motivează recurgerea la această metodă, în următoarea circumstanță.

4. Rezumatul

- prezentați punctul de vedere principal prezentat în...
- prezentați în... cuvinte textul..., conformându-va regulilor rezumatului.

5. Generalizarea

- formulați (10) generalizări valide pornind de la datele statistice următoare...
- iată o serie de evenimente... Dați (trei) principii care pot să le explice.

6. Interferența

- pornind de la evenimentele deja descrise, ce credeți că s-ar fi putut întâmpla dacă... ?
- Care ar fi cele două reacții cele mai probabile ale..., dacă...? Explicate în 200 de cuvinte!

7. Clasificarea

- Regrupați faptele istorice următoare, după...
- Care este caracteristica comună a acestei serii de evenimente?

8. Creația

- conformându-vă criteriilor prezentate, compuneți o poveste de 400 de cuvinte, a cărei temă principală să fie...
- se dă următoarea problemă sau situație...Una din modalitățile de a-i face față este...Identificați/ imaginați-vă alte două modalități.

9. Aplicarea

- cum contribuie principiul... la soluționarea problemei următoare...?
- Prezentați două exemple de aplicare a principiului...

10. Analiza

- ce eroare de argumentare a fost comisă în...
- ce postulat sau principiu din situația... motivează afirmația...
- care este ideea principală şi care sunt (trei) idei secundare din textul următor?
- iată trei evenimente diferite. Ce principiu comun le explică sau le diferentiaza pe toate?

11. Sinteza

- realizați planul unei conferințe pe care o veți tine la..., pe tema...
- desenați un peisaj în care să puneți în valoare..., utilizând tehnica.... Aspectele vizate sunt...
- redactați un text, un exemplu, o teorie... care corespunde situației următoare...

12. Evaluarea/ emiterea de judecati

- prezentați (două) puncte tari şi (două) puncte slabe ale argumentului dezvoltat în.... de...
- iată o grilă de apreciere a...Reorganizați-o ținând seama de faptul că ea trebuie să fie aplicată în următoarea situație...
- Iată aspectele care trebuie verificate în următoarea situație.. Scrieți un raport de 500 de cuvinte dezvoltând cele 3 aspecte...

Sursa: adaptare după Gronlund, 1981

8. Intrebarea orală ca tehnică de evaluare

Intrebarile sunt **itemi de evaluare/ examinare orală**. In contextul evaluarilor scolare curente, cadrul didactic foloseste adesea **intrebarile**, pe care le adreseaza oral elevilor. Raspunsurile acestora sunt, de asemenea, de cele mai multe ori, orale. Intrebarile, fie de verificare a lectiei anterioare sau a temei pentru acasa, fie de trecere la predarea noilor continuturi, fie de consolidare, de transfer etc reprezinta, de fapt, pentru a folosi un concept consacrat in teoria si practica pedagogica, **itemi de evaluare orala.** Tehnica, in asemenea imprejurari, este aceea a formularii raspunsurilor orale.

Clasificarea întrebărilor orale

Literatura de specialitate oferă mai multe posibilități de clasificare a întrebărilor, după mai multe criterii:

1. După **criteriul finalităților sau al motivației** întrebărilor, se clasifică în:
   - **„Întrebări de echilibrare”** cognitiv-informațională. Sunt întrebări formulate de elev, din dorința de a-şi clarifica informația sau de a şi-o îmbogăți.
   - Întrebări de **control sau de confirmare.** Sunt întrebări convenționale, care nu aduc nici un spor informațional pentru cel care le formulează întrucât acesta cunoaşte deja răspunsul lor *(D. Ungureanu).*
2. După **criteriul gnoseologic**, pot fi clasificate astfel:
   - Întrebări reproductiv-mnemotehnice: Ce ați văzut/auzit? Ce ați aflat? Ce ați reținut?, etc.

   - Întrebări reproductiv-cognitive: Cum? Ce? Unde? Când? Ce anume?
   - Întrebări procesuale: Cum? În ce fel? Cum altfel? Cât anume?
   - Întrebări finalist-deliberative: De ce?Din ce cauză?În ce scop?
   - Întrebări relaționale: Ce legătură este între….? Ce se întâmplă dacă?
   - Întrebări de comparare: Ce asemănări/deosebiri sunt între?
   - Întrebări de clasificare: De câte feluri?

- Întrebări de ordonare: Al câtelea?
- Întrebări de sinteză procesuală: În concluzie?

3. **Întrebări de atitudine** (sau de poziție/opinie):
    - Întrebări opiniale: Ce crezi?Cum consideri?Care este părerea ta?Cum interpretezi?
    - Întrebări opționale: Care/cine/ce..... dintre …. Crezi că? *(I. Cerghit).*

Dupa impactul asupra gândirii active, divergente, productiv, imagistică, critică şi creatoare a elevilor (Romita Iucu, Muşat Bocoş), întrebările pot fi:

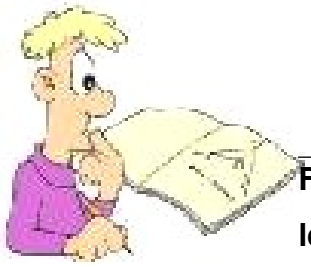
- ***Convergente:*** solicită analize, sinteze, comparații, explicații:
- ***Divergente:*** presupun exersarea structurilor imaginative, a combinatoricii imaginative, manifestarea originalității în identificarea mai multor variante de răspuns sau de relaționare;
- ***De evaluare***: solicită examinarea critică a variantelor şi formularea unor judecăți de valoare;
- ***De anticipație:*** solicită enunțarea unor idei şi realizarea unor demersuri experimentale înainte de a se studia aspectele teoretice
- ***De predicție***: care necesită intuirea, deducerea a ceea ce urmează să se întâmple, a modului în care vor evolua evenimentele;
- ***Ipotetice***: necesită enunțarea unor ipoteze pe baza intuiției, a impresiei, a unor fapte cunoscute sau a unor date experimentale.

Dupa gradul de implicare a elevului, in elaborarea raspunsului, intrebările pot fi:

- ***Deschise***, de tip productiv-cognitiv:De ce?Cum?Pentru ce?Cum se explică?Ce se întâmplă dacă?Dar dacă?Caracterizați comparativ... ?Precizați...Interpretați...
- ***Închise***, de tip reproductiv-cognitiv (vizează oferirea de către elev a unui anumit răspuns, formulat în prealabil de către profesor).Ce?Cine?Unde?Când?Cât?Care este?Care sunt?Ce este?

NOTĂ:

In elaborarea acestui capitol sursele bibliografice mai consistente, care ne- au permis sinteze, adaptari si exemplificari, au fost lucrarile citate pe parcurs sau in finalul cartii la „Bibliografie" si care apartin lui: De Ketele, D. Morissette, De Baas, A. De Peretti, Gronlund etc.



Aplicația nr. 4

Formulati cel putin 5 exemple de intrebari pe care cadrul didactic le poate adresa elevilor pentru a le stimula gândirea divergenta, productiva, imagistica şi pentru a le dezvolta abilitățile.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

9. Răspunsuri la teme şi aplicații

Aplicația nr. 1

Redactati/ formulati cel putin cate 3 exemple de itemi cu alegere multipla, cu alegere duala si tip pereche la disciplina pe care o predati.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

Exemplu de item cu alegere duala

In urmatorii zece ani fiecare cetatean al Romaniei va avea avion la scara:

A/ ADEVARAT;

F/ FALS.

Incercuieste raspunsul corect!

Exemplu de item cu alegere multipla:

Cum este corect sa fie desemnat un lider al clasei? Bifeaza in casuta raspunsul care se potriveste cu opinia ta!

1. *prin mumirea lui de catre diriginte*
2. *prin alegerea lui pe criterii de prietenie*
3. *la intamplare*
4. *prin votul tuturor colegilor*

Exemplu de item tip pereche

*Uneste prin sageti scriitorii din **coloana A** cu operele corespunzatoare din **coloana B.***

Coloana A	**Coloana B**
Eminescu	Amintiri din copilarie
Creanga	O scrisoare pierduta
Caragiale	Luceafarul

Aplicația nr.2

Redactati/ formulati cel putin 5 exemple de itemi semiobiectivi, la disciplina pe care o predati. Optiunea pentru tipurile de itemi construiti va apartine.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

Atentie!

La subcapitolul „itemii semiobiectivi" gasiti exemple care va ajuta sa rezolvati cerinta !

Aplicația nr.3

Prezentati, comparativ, avantaje si dezavantaje ale folosirii itemilor obiectivi si subiectivi in evaluare.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

Avantaje si dezavantaje ale itemului obiectiv

Avantaje

- Itemul obiectiv poate fi folosit pentru a măsura aproape toate comportamentele care vizează domeniul randamentului şcolar, cu condiția ca elevii să poată să le exprime verbal.
- Datorită unei reprezentativități mai mari şi mai diversificate, itemul obiectiv, la timp egal, are o mai mare capacitate de control decât itemul subiectiv. El este mai eficace.
- Este mai uşor să sporim fidelitatea evaluarii, căci tehnicile sale de redactare sunt mai bine elaborate şi dezvoltate decât cele ale itemului subiectiv.
- Din cauza specificității sarcinilor, favorizează claritatea în expunerea problemei de rezolvat şi în prezentarea informațiilor, permițând rezolvarea lor.

- Dat fiind faptul că elevul nu a scris decât un simbol pentru a indica răspunsul său, elimină posibilitatea ascunderii ignoranței răspunsului.
- Chiar dacă este corectat mecanic sau de personal de birou, îşi păstrează fidelitatea şi validitatea.
- Tratamentul / prelucrarea statistică a rezultatelor este mai uşoară.

Dezavantaje

- Itemul obiectiv vizează de obicei sarcini relative la primele niveluri ale taxonomiei: cunoaştere şi înțelegere. Rar abordează celelalte niveluri ale aplicării, analizei, sintezei sau evaluării.
- Din aceste motive, examenul realizat numai cu itemi obiectivi nu înglobează decât parțial manifestările unei competențe complexe. Pertinența riscă să scadă.
- Un instrument de evaluare constituit numai din itemi obiectivi este foarte greu şi costisitor de redactat. Sub aspectul redactării cere mult timp, efort şi resurse mai ales umane.
- Sunt puține persoane care sunt familiarizate cu regulile redactării acestui tip de itemi.
- Nu permite elevului să se exprime cu cuvinte proprii.
- Faptul că permite răspunsul la întâmplare scade uneori fidelitatea.

Avantaje si limitele itemului subiectiv

Avantaje

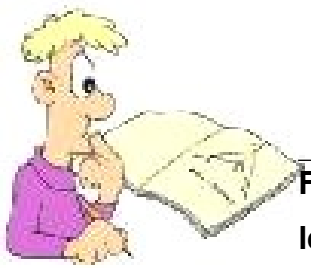
- Itemul subiectiv poate măsura aproape orice tip de randament şcolar exprimat oral sau scris.
- În raport cu itemul obiectiv, el este mai uşor de redactat, mai ales când este vorba de procese mentale mai complexe precum analize, sinteze şi evaluarea (sau, în ierarhia lui Gagné, rezolvarea de probleme). Nu trebuie să subestimăm însă dificultățile: un item subiectiv care măsoară o abilitate complexă, care evită aprecierea subiectivă globală, este dificil de redactat.
- Permite elevului să se exprime cu cuvinte proprii. În aceste cazuri particulare de evaluare, răspunsurile pot include ideile personale, sentimentele sau atitudinile.

- Itemul subiectiv exclude posibilitatea ghicirii raspunsului corect, spre deosebire de ceea ce se poate întâmpla în cazul itemului obiectiv.

- Caracterul itemilor subiectivi poate modifica, până la un anumit punct, criteriile de corectare, pentru a compensa uşurința redactării sau pentru a influența rezultatele în sus sau în jos.

Dezavantaje

- Un examen compus / conceput / centrat pe itemi subiectivi presupune de obicei un număr redus de itemi, ceea ce riscă să altereze eşantionarea. Acest inconvenient este uneori major.
- Itemul subiectiv poate genera imprecizie, mai ales atunci când este prost redactat, printr-o verbalizare fără sens sau pe lângă problemă. Corectura va fi atunci mai lungă, mai complexă şi mai puțin fidelă.
- Corectarea este mai costisitoare, căci ea cere mult timp din partea specialistului.Aceasta munca nu poate fi realizata decat de personal calificat.
- Se face loc cu multă uşurință subiectivității în corectare, căci corectorul nu poate realiza această operație fără a face o serie de aprecieri care riscă să influențeze comportamentul măsurat: scrisul, aspectul lucrărilor, ortografia etc. La acest inconvenient se adaugă efectul halo.
- Tratarea şi prezentarea statistică sunt mai greu de realizat.



Aplicația nr.4

Formulati cel putin 5 exemple de intrebari pe care cadrul didactic le poate adresa elevilor pentru a le stimula gândirea şi pentru a le dezvolta abilitățile.

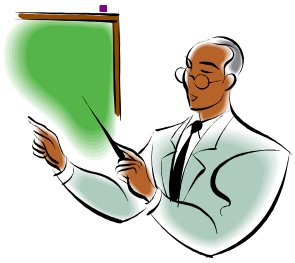
REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

- Ce înțelegi prin…?
- Cum s-ar putea reformula ideea/enunțul?
- Cum ai ajuns la acest răspuns?
- Care a fost strategia pe care ai aplicat-o?
- Cum ai ajuns la această concluzie/soluție?
- Ai mai putea adăuga ceva la răspunsul său?

- Mai există şi alte modalități de abordare a problemei?

- Ce consecințe are?
- Ce avantaje are…?
- Ce dezavantaje are?
- Ce s-ar întâmpla dacă…?
- Cum s-ar putea aplica într-un caz particular?
- Ce generalizări ai putea formula? Etc.

10. Lucrare de verificare nr.7



NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acorda 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finala se obtine prin impartirea la 10 a punctajului obtinut de student/ cursant.*

Subiectul I (4 puncte)

Completati spatiile libere: ”Proba/ instrumentul de evaluare se compune din..... Itemul de evaluare reprezinta.....la care trebuie sa raspunda elevul. Tehnica de evaluare reprezinta modalitatea prin care cadrul didactic.....obtinerea din partea..... a raspunsurilor la itemii formulati.

Important !

*Se vor acorda **cate 1 punct** pentru fiecare spatiu lacunar corect completat.*

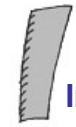
Subiectul al II-lea (36 de puncte)

Construiti/ formulati la disciplina pe care o predati, din capitole/ unitati de invatare diverse, cel putin cate trei exemple de itemi din urmatoarele tipuri:

- itemi cu alegere duala

- itemi cu alegere multipla

- itemi tip pereche/ de asociere
- itemi tip completare de fraza
- intrebare structurata
- rezolvare de problema
- eseu structurat
- eseu nestructurat.



Important!

*Se vor acorda **cate 1, 5 puncte** pentru fiecare din cei minim 24 de itemi pe care trebuie sa-i formuleze cursantul/ studentul potrivit cerintei. Punctajul se acorda **numai** pentru itemii corect formulati/ construiti : pertinenta, conciziune, precizie in exprimarea cerintei, fixarea cu precizie a cadrului de referinta a problemei de rezolvat, precizarea limitelor/ restrictiilor si conditiilor necesare rezolvarii problemei, corectitudine gramaticala.*

Subiectul al III-lea (50 de puncte)

Alegeti doua/ trei capitole/ unitati de invatare la disciplina pe care o predati.

Cerinte:

- Identificati rezultate ale invatarii complexe care vizeaza **abilitatea elevului (10 abilitati)**:
    - de a analiza
    - de a sintetiza
    - de a compara;
    - de a stabili relatia cauza- efect;
    - de a justifica
    - de a rezuma
    - de a generaliza
    - de a clasifica
    - de a aplica
    - de a emite judecati de valoare.

- pentru fiecare tip de abilitate identificati cel putin cate doua tipuri de itemi care permit cel mai bine evaluarea competentelor vizate- se coreleaza cel mai bine cu acestea (cel putin 20 de tipuri de itemi).

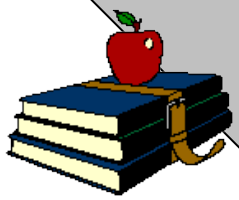
- pentru fiecare tip de abilitate construiti cel putin cate un exemplu de item din cele doua identificate la cerinta anterioara (cel putin 10 exemple de itemi).

Important!

Se vor acorda:

- *Cate 2 puncte pentru **fiecare abilitate** identificata. Punctajul se acorda pe baza urmatoarelor criterii: pertinenta si relevanta abilitatii respective pentru procesul de invatare, formularea concisa.*
- *Cate 1 punct pentru fiecare **tip de item** corelat cu abilitatile identificate la prima cerinta.*
- *Cate 1 punct pentru **fiecare exemplu de item** corect construit/ formulat.Punctajul se acorda numai daca itemii construiti raspund cerintelor de redactare pe care le impune un asemenea demers: conciziune, precizie in exprimarea cerintei, precizarea limitelor/ restrictiilor si conditiilor necesare rezolvarii problemei, corectitudine gramaticala.*

11. Bibliografie



***CERGHIT, Ioan**, „Sisteme de instruire alternative si complementare", Editura Aramis, Bucuresti, 2002, pag. 313-316*

***LISIEVICI, Petru**, „Evaluarea in invatamant. Teorie, practica, instrumente", Editura ARAMIS, Bucuresti, 2002, pag. 54-99*

***MANOLESCU, M.**, „Evaluarea scolara. Metode, tehnici, instrumente", Editura Meteor Press, Bucuresti, 2005, pag. 184-225*

***STOICA, Adrian**, „Evaluarea progresului scolar. De la teorie la practica", Humanitas Educational, Bucuresti, 2003, pag. 50-84*

Unitatea de învățare nr. 8

INSTRUMENTE DE EVALUARE

Cuprins

1. Obiectivele unitatii de invatare nr. 8

2. Instrumente de evaluare; repere conceptuale ; tipuri de instrumente

2.1. Instrumente pentru culegerea informațiilor

2.2. Instrumente de ajutor, de sprijin al elevilor

2.3. Instrumente de comunicare socială profesor-elev

3. Construirea instrumentelor de evaluare

4. Corectarea, notarea/ aprecierea si valorificarea probelor de evaluare

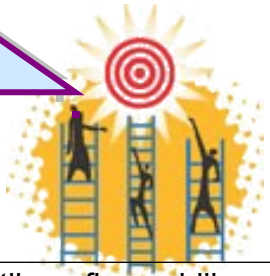
5. Conceperea / proiectarea evaluărilor de sinteza/reprezentative

6. Raspunsuri la teme si aplicatii

7. Lucrare de verificare nr. 8

8. Bibliografie

1. Obiectivele unității de învățare nr.8



Pe parcursul si la sfarsitul acestei unitati de invatare, cursantii/ studentii vor fi capabili:

- Sa utilizeze in diverse situatii de instruire, activitati metodice etc principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: dispozitiv de evaluare, instrumente de evaluare, calitatile instrumentelor de evaluare, grile si bareme de corectare, scari uniforme- scari descriptive de evaluare, referent- referential- referentializare, matrici de prelucrare a rezultatelor, probe de evaluare, probe de progres, probe de ameliorare, chestionar cu alegere multipla etc;
- Sa coreleze tipurile de instrumente cu abilitatile sau competentele ce urmeaza a fi evaluate;
- Sa construiasca grile si bareme de corectare a probelor de evaluare
- Sa elaboreze descriptori de performanta in concordanta cu obiectivele/competentele vizate, pe diferite paliere/ niveluri: minimal, mediu, maximal;
- Sa construiasca instrumente de evaluare adecvate ca deschidere diverselor grade de complexitate a obiectivelor educationale urmarite in practica scolara
- Sa valorifice rezultatele scolare ale elevilor, culese prin diferite instrumente, in vederea optimizarii procesului de instruire

2. Instrumente de evaluare; repere conceptuale; tipuri

Instrumentele de evaluare oferă informațiile necesare pentru a lua decizii.

Într-un ***sens primar***, un instrument este un obiect cu care se lucrează manual, se acționează manual asupra unei materii/substanțe, asupra unui material pentru a-l transforma sau a-l finisa.

Într-un ***sens larg***, **instrumentul** este un obiect, un dispozitiv etc care facilitează efectuarea unei acțiuni, a unei practici. El permite învățarea sau studierea minuțioasă a lucrurilor sau ființelor. In **domeniul şcolar**, in cazul evaluării elevilor instrumentul se prezintă cel mai adesea sub formă de „subiecte", fişe, probe etc. constituite din **intrebari**, **exerciții** sau **probleme** cu care aceştia vor fi confruntați.

Evaluarea inseamna **observare** – **analiză** – **interpretare** a comportamentului elevului. Fiecare din aceste tipuri de activități se realizează cu instrumente specifice. Prin urmare, în cazul aceleiaşi evaluări vor interveni instrumente de diferite tipuri şi la diferite niveluri.Unele instrumente se utilizează **„la cald",** altele **„la rece",** adică la câtva timp după evaluarea propriu- zisa. Judecățile formulate trebuie **comunicate** elevilor şi persoanelor interesate. Pentru comunicarea rezultatelor evaluării se folosesc/sau ar trebui să se folosească instrumente diferite, având în vedere diverşii destinatari (elevi, părinți, factori de decizie, opinia publică etc.).

În cazul **evaluării formative**, instrumentele necesare/ obligatorii sunt:

- instrumente sau mijloace de ***culegere a informațiilor***
- instrumente de lucru sau ***de ajutor*** al elevului
- instrumente ***de comunicare*** socială a rezultatelor evaluării.

2.1 Instrumente pentru culegerea informațiilor

Instrumentele care servesc la **culegerea informațiilor** sunt cele care contribuie direct la producerea de informații pentru profesor/ evaluator.In aceasta categorie intra probele cotidiene, fisele de munca idependenta, raspunsurile elevilor la intrebarile orale,, tezele, lucrarile de sinteza, produsele elevilor la lucrarile practice, eseuri, lucrari literare, rezolvari de probleme, portofolii, investigatii, proiecte etc. Tot in aceasta categorie intra si diversele grile sau protocoale de observare a elevilor la activitatile din clasa si extracurriculare etc.

2.2 Instrumente de ajutor, de sprijin al elevilor

Instrumentele de ajutor sau de sprijin în activitatea de învățare a elevului sunt de mai multe feluri. Cele mai importante sunt:

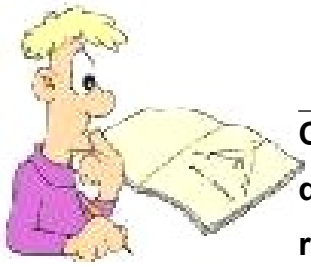
- instrumente de evaluare menite să ajute elevul să înțeleagă mai bine ce se aşteaptă de la el şi care contribuie astfel la constientizarea progresului lui;
- probele care pot servi la învățare şi evaluare. Documentul scris pe care-l primeşte elevul şi care se poate concretiza în ceea ce se numeşte „fişe cu sarcini de lucru" trebuie să menționeze:
    - **obiectivul** pedagogic, care exprimă de fapt **competența** sau subcompetența necesară pentru a depăşi un obstacol determinat;
    - **sarcina concretă** de efectuat/situația problemă, a cărei rezolvare se presupune că va da ocazia elevului să-şi construiască competența vizată. Prin urmare sarcina de lucru este ataşată întotdeauna unui obiectiv *(M. Manolescu, op. Cit);*
    - **condițiile de realizare** a sarcinii: timp alocat, documente şi materiale utilizabile, ajutor posibil etc.
    - **criteriile de evaluare** : „semnele" cu ajutorul cărora vom recunoaşte că sarcina este îndeplinită şi la ce nivel *(Ch. Hadji, pag.168).*
- **fisele de recuperare/ ameliorare a invatarii** de catre elev. Acestea reprezinta instrumente foarte utile si destul de frecvent intalnite in practica scolara romaneasca. Acestea se folosesc indeosebi in cazul elevilor cu dificultati in invatare (in procesul instructiv educativ cotidian) dar si dupa evaluari reprezentative/ de sinteza, pentru a remedia si a umple golurile/ lacunele. O asemenea fisa de recuperare are o structura si functii specifice.

2.3 Instrumente de comunicare socială profesor - elev

Acest tip de **instrumente** vizează **comunicarea socială profesor-elev** cu privire la procesul învățării şi la rezultatele acesteia.

Una din ipotezele importante asupra cărora insistă „evaluarea formatoare" este aceea că elevul învață cu atât mai bine cu cât devine mai autonom. Reprezentarea prealabilă a sarcinilor, a ceea ce se aşteaptă de la el şi însuşirea/ asumarea/conştientizarea criteriilor de realizare şi de reuşită sunt instrumentele şi în acelaşi timp garanția dobândirii autonomiei. Aceasta „reprezentare prealabila" este denumita de unii specialisti chiar „foaia de parcurs" sau „baza de orientare" *(M. Manolescu, Activitatea evaluativa intre cognitie si metacognitie, Editura Meteor, Bucuresti, 2004, pag. 83).* Evaluarea formatoare solicită **instrumente** a căror funcție este aceea de a exprima rezultatele evaluării.

Cu alte cuvinte este vorba de instrumente care să-i ofere elevului informații în măsură să-l ajute **la autoreglarea învățării**.



Aplicația nr. 1

Construiti o fisa de recuperare/ ameliorare a invatarii, la disciplina pe care o predati, dupa o evaluare de sinteza/ reprezentativa.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

3. Construirea instrumentelor de evaluare

Instrumentul de evaluare este la fel de important ca şi conținutul la care se referă.Trebuie folosite instrumente şi tehnici de evaluare a căror deschidere corespunde obiectivelor urmărite. Aplicarea acestui principiu ameliorează considerabil validitatea evaluării *(J. M. De Ketele, L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? De Boeck, Bruxelles, 1986).* Instrumentele de evaluare sunt calificate, apreciate în funcție de tipul de răspuns pe care îl solicită. Spre exemplu, chestionarele cu alegere multiplă sunt instrumente închise. Invers, compozițiile, creațiile artistice sunt instrumente deschise. Între extreme există o mare varietate de instrumente, unde gradul de libertate al elevului este variabil. Instrumentele cele mai închise fac apel la memorie, la gândirea convergentă. Invers, gândirea divergentă poate fi folosită pentru analiza de text. Gândirea divergentă, care conduce la creație, nu poate fi evaluată în aceeaşi manieră precum capacitatea de a reproduce anumite informații. Anumite forme de evaluare sunt mai adecvate evaluării unei capacități decât altele.

A şti să elaborezi tehnici şi instrumente de evaluare nu înseamnă automat "construcția" evaluarii *(Paquay et Wagner, 1996; Perrenoud 1996, 1998)*. Mai mult, această abilitate de construire a instrumentelor de evaluare nu este sinonimă cu acțiunea de evaluare.

Între **complexitatea** obiectivelor educaționale şi „deschiderea" **tehnicilor si instrumentelor de evaluare** trebuie sa existe corespondențe progresive. Obiectivele de evaluare se dezvoltă de la simplu la complex iar instrumentele se dezvoltă de la închise spre deschise *(Yvan Abernot, Les methodes d'évaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996).* Alegerea instrumentelor de evaluare se face în funcție de obiective.

Pedagogic vorbind, obiectivele elementare „se învață" în sensul strict al cuvântului. Când obiectivele devin mai complexe, personalitatea elevului şi a profesorului sunt mult mai solicitate şi obiectul învățării poate fi mai puțin normat.

Construirea unui instrument de evaluare eficient impune respectarea catorva **reguli:**

- **Identificarea sarcinilor de lucru** care corespund cel mai bine comportamentelor semnificative şi specifice disciplinei pe care o învață elevul.

- Aceste sarcini să fie centrate pe **obstacol** sau dificultăți specifice, reprezentative şi să solicite formarea unor **competențe** care traversează disciplina sau obiectul de studiu la care ne raportăm.
- **Construirea,** împreună cu elevii, pentru fiecare din aceste sarcini, a unei „fişe de lucru" care să conțină / să indice ceea ce se aşteaptă concret de la elev. Acest instrument va servi drept „ghid de învățare".
- **Determinarea** modalităților concrete în care se va face evaluarea, atât pe parcursul secvenței de învățare cât şi la finalul acesteia.
- **Construirea** instrumentelor şi stabilirea concreta a modului cum se va realiza comunicarea profesor-elev privind procesul învățării dar şi produsul/rezultatul acesteia.

Determinarea instrumentelor de evaluare

Există o puternică şi permanentă corelație funcțională între **instrumentele** de evaluare şi **functiile** acesteia, **obiectivele** vizate, **operațiile** evaluării (masurarea, aprecierea, decizia) precum si între instrumentele de evaluare şi **strategiile evaluative** (inițială, formativă, sumativă), între instrumente şi **metodele de evaluare** (modurile de evaluare). Fiecare operație, etapă, metodă evaluativă îşi „cheamă", „îşi caută" practic instrumentul evaluativ cel mai potrivit. Instrumentul de evaluare trebuie să fie conceput astfel încât să identifice ceea ce se doreşte şi nu altceva *(Jean Vogler, Evaluarea în învățământul preuniversitar, Elaborarea instrumentelor, pag. 153).*

Forma de evaluare, instrumentul/ instrumentarul sunt la fel de importante ca şi conținutul la care se raportează. În consecință trebuie identificate şi elaborate instrumente de evaluare a căror deschidere corespunde complexității obiectivelor urmărite. Instrumentul de evaluare este înainte de toate apreciat, calificat în funcție de tipul de răspuns pe care îl implică. Astfel, *chestionarul cu alegere multiplă* (CAM) ca instrument de evaluare nu solicită decât marcarea unei cruciulițe într-o căsuță. Aceasta este forma de răspuns cea mai **închisă.** Invers, compoziția, creația sunt instrumente de evaluare foarte **deschise.** Distingem deci, instrumente închise – instrumente deschise. „Între formele extreme de închidere şi deschidere există o întreagă varietate de instrumente, al căror grad de libertate lăsat elevului este variabil*"(Y. Abernot, op. Cit. Pag. 83).*

Instrumentele cele mai închise fac apel la gândirea convergentă. Ele conduc la un răspuns aşteptat, care trebuie formulat fără ambiguitate. Este un răspuns conform cu un „model".

Gândirea divergentă, care conduce la creații mai mult sau mai puțin originale, nu poate fi evaluată în aceeaşi manieră precum capacitatea de a reproduce o informație sau de a efectua o operație aritmetică. Anumite instrumente de evaluare sunt mai potrivite pentru o capacitate sau subcapacitate decât altele. Performanțele vizate spre evaluare trebuie însă să „traducă" competența în cauză. Vorbim, cu alte cuvinte, de performanțe revelatoare, care relevă, pun în lucru, în evidență competențele. Performanța trebuie să se raporteze la un conținut reprezentativ al competenței. În acelaşi timp însă, trebuie produsă sub o formă care să permită aprecierea *(Y. A. Pag. 83).*

Corelații necesare între gradul de complexitate a obiectivelor de evaluare şi „deschiderea" instrumentelor

Între obiectivele pedagogice (dispuse în ordinea complexității) şi deschiderea instrumentelor de evaluare (închise – deschise) se stabileste o corespondență. Obiectivele se dezvoltă de la simplu la complex iar instrumentele de la închise spre deschise. Aceste paradigme paralele sau corespondențe progresive pot fi reprezentate în maniera următoare:

Obiectivele cresc în ordinea complexității		**Instrumentele de evaluare cresc în ordinea deschiderii**
1. cunoştințe	⟷	CAM (chestionar cu alegere multiplă)
2. înțelegere	⟷	întrebare clasică
3. aplicare	⟷	exercițiu
4. analiză	⟷	problemă
5. sinteză	⟷	subiect de sinteză
6. evaluare	⟷	dizertație
		creație

Această schemă de corespondențe nu poate fi aplicată termen cu termen din două motive:

- atât obiectivele cât şi instrumentele au numeroase subcategorii;
- anumită categorie de obiective poate fi evaluată cu ajutorul mai multor instrumente.

Pedagogic vorbind, obiectivele elementare se învață în sensul strict al cuvântului, se memoreaza. Mai sus (in modelele taxonomice), datele, evenimentele, folosirea unui algoritm fac obiectul unei prezentări, al unui răspuns care informează. Când obiectivele sunt mai complexe personalitatea elevului şi a profesorului sunt mai solicitate.

În asemenea situații obiectul învățării nu mai este integrat in structuri fixe. Astfel, „nimeni nu poate să învețe arta de a găsi soluția unei probleme. Descoperirea nu se învață, se munceşte. La fel originalitatea, eleganța stilului etc” *(Y. Abernot, pag. 76)*

Un chestionar cu alegere multiplă (CAM) se rezolvă cu răspunsuri închise. Corectura se realizează uşor. Contribuția creativă a elevului este nulă. Nu avem nici un indiciu despre personalitatea elevului. Dimpotrivă, în subiectele de sinteză sau de creație elevul investeşte mult ca şi corectorul de altfel. De asemenea apar diferențe în evaluare: doi corectori diferiți nu apreciază în aceeaşi manieră o figură de stil. „În consecință, trebuie să se măsoare cu instrumente închise ceea ce se poate măsura, pentru a rezerva instrumentelor deschise dreptul de a evalua ceea ce nu poate fi decât apreciat.” *(Yvan, Abernot, pag. 85).*

Aplicația nr. 2

Realizati un posibil inventar al instrumentelor de evaluare folosite in practica scolara, in functie de diverse criterii (spre exemplu: instrumente folosite de: cadrul didactic sau de elev; instrumente de culegere a informatiei evaluative etc).

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!

Calitățile instrumentelor/probelor de evaluare

Pentru ca rezultatele evaluării să aibă o anumită semnificație pentru elev, instrumentele de evaluare (probele) prin care se efectuează măsurarea trebuie să aibă anumite calități *(A. Stoica, op. citată):*

- **Validitatea =** calitatea unei probe de evaluare de a măsura exact ceea ce este destinată să măsoare.
- **Fidelitatea =** calitatea unei probe de evaluare de a da rezultate constante în cursul aplicării ei succesive.
- **Obiectivitatea =** gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori independenți, în ceea ce priveşte un răspuns "bun" pentru fiecare dintre itemii unei probe.
- **Aplicabilitatea =** calitatea unei probe de evaluare de a fi administrată şi interpretată cu uşurință.

4. Corectarea, notarea/ aprecierea si valorificarea probelor

In demersul de corectare a lucrarilor, cerința de a trece de la stilul „surd" la stilul explicativ este specifica oricărui cadru didactic. Când un exercițiu este corect rezolvat de un elev, acordarea numărului de puncte prevăzute prin barem informează elevul imediat (conexiune inversă) asupra valorii prestației sale. Ceea ce nu este rezolvat corect trebuie să fie însoțit de o remarcă din partea profesorului, care nu trebuie să se rezume la „e corect – nu e corect" ci trebuie să fie mai ales explicativă. Dacă lucrurile nu se petrec în acest mod, valoarea formativă a evaluării rămâne sau devine destul de limitată.

Această regulă este cu atât mai imperativă cu cât, într-un context şcolar normal, orice prestație a elevului, orice produs trebuie să fie supus mai mult aprecierii decât cuantificării (mai mult calitativ decât cantitativ). Elevul are nevoie de informații cu valoare de feed – back cu privire la prestația sa. De aceea, într-o activitate firească, cotidiană de învățare şi evaluare nu trebuie să fie preferat „stilul surd", întrucât elevul nu primeşte informații despre prestația sa.

Practicile curente de evaluare trebuie ameliorate. Dificultatea cea mai mare constă în **a disocia ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază**. „Ideea că totul poate fi reprezentat printr-o notă este falsă. Un punct acordat / neacordat pentru o greşeală ortografică se justifică. Dar ce reprezintă un punct acordat / neacordat pentru stil, originalitate sau eleganța unei demonstrații ? Dacă nu se stabileşte ce corespunde unui punct din „originalitate" cum atribui o notă la acest criteriu ? Această poziție de principiu ne obligă să ne abținem să notăm ceea ce este compoziție, adică ceea ce nu este comparabil cu un **produs – normă** strict definit (un răspuns model)" *(Y. Abernot, op. cit. Pag. 43).*
Evaluarea prin „exerciții" se poate finaliza întotdeauna printr- o nota. În schimb, tot ceea ce implică o mică parte de contribuție personală, cum ar fi o traducere sau o rezolvare de probleme, nu este în principiu cuantificabilă, deci este greu de notat. De dorit ar fi ca în cadrul fiecărei discipline să se stabilească ceea ce este măsurabil şi ceea ce este apreciabil. „În funcție de aceste disocieri, de această distincție, să se construiască evaluări adecvate, specifice*" (Yvan Abernot) pag. 45-46)*.
Pentru realizarea acestor deziderate, am putea sa identificam cateva cerinte cu valoare imperativa pe care ar trebui sa le respectam in actul evaluativ la clasa:

- *sa disociem ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază*
- *sa explicitam, sa stabilizam şi sa reducem criteriile*
- *sa ne asumam subiectivitatea in evaluare*
- *sa orientam activitatea elevului care învață.*

În decizia finală concretizata in nota sau calificativul unui elev trebuie luate în seamă şi progresul sau regresul acestuia. Mai ales dacă este vorba de evaluări de sinteză, reprezentative, de calculul mediei semestriale sau anuale, nota sau calificativul final trebuie să țină seama şi de progresul sau regresul elevului De altfel, în anumite sisteme de învățământ sunt oficializate aceste referințe şi sunt consemnate în catalog sau foaia matricolă a elevului. In unele sisteme de invatamant dirigintele sau un alt cadru didactic care indeplineste rol de coordonator al clasei acorda elevilor note pentru" efort", care se consemneaza in foaia matricola. În sistemul românesc de învățământ, deocamdată în ceea ce priveşte învățământul primar, între indicatorii care sunt luați în seamă şi justifică acordarea mediei anuale se află progresul sau regresul elevului *(Curriculum National, MEN, 1998).*

Vizualizarea rezultatelor elevilor

Există deja (sau pot fi concepute) mai multe tipuri de **instrumente** ce facilitează vizualizarea rezultatelor obtinute de elevi in urma aplicarii probelor de evaluare. Putem gandi/ concepe **matrici** sau **tabele** în care sunt prezentate rezultatele elevilor înregistrate sau obținute la anumite evaluări cu valoare mai mare de reprezentabilitate (de sinteză) sau matrici care vizualizează rezultatele fiecărui elev pe durata unui semestru. Pe coloane si pe linii se poate obtine / calcula media elevului, se observa ritmicitatea notarii etc.

Un asemenea tabel poate fi „citit" cu multă uşurință. Vizualizarea lui sau simpla inspecție vizuală ne oferă informații despre ritmicitatea notării fiecărui elev, nivelul clasei, nivelul fiecărui elev, nivelul şi maniera de notare a cadrului didactic.

Un asemenea instrument de vizualizare poate fi imaginat si reprezentat grafic de catre orice cadru didactic preocupat de domeniul evaluativ.

În practica şcolară românească se întâlnesc relativ frecvent două tipuri de matrici de prezentare / vizualizare a rezultatelor obtinute de elavi la diverse probe de evaluare:

- matricea itemi / elev, dezvoltată de I.T. Radu *(Teorie si practica in evaluarea eficientei invatamantului; Evaluarea in procesul didactic);*
- matricea obiective – elev (M. Manolescu, Evaluarea şcolară – un contract pedagogic, Bucuresti, 2002)

Matricea Itemi/Elev

Prelucrarea rezultatelor unei probe de evaluare se poate efectua prin alcătuirea unui tabel cu dublă intrare (matrice), în care coloanele indică întrebări (itemii), iar pe rânduri sunt înregistrați elevii; pentru fiecare elev se marchează scorurile/ punctele obtinute la fiecare intrebare in parte. *(I. T. Radu, op.cit).*

Totalurile pe rânduri arată performanțele elevilor, delimitând starea de reuşită, iar pe coloane indică gradul de însuşire a fiecărui conținut esențial verificat prin întrebarea respectivă.

Întrebari	**Întrebari**								**Total**
Elevi	1	2	3	4	5				
A	-	x	-	-	x				
B	x	-	-	-	x				
C					x				
Total									

Criteriul de apreciere a reuşitei/nereuşitei îl constituie norma propusă de unii autori (Caverni şi Noizet), adică 70-75%, ceea ce înseamnă că elevul care a dat răspunsuri acceptabile la cel puțin 70% din întrebări înregistrează reuşită. Pe coloană, itemul la care 70% din răspunsuri sunt acceptate poate fi considerat învățat satisfăcător de către toți elevii clasei (I. T. Radu, Curs de pedagogie, 1988, pag. 241).

Matricea Obiective/Elev

Este un instrument util şi practic de vizualizare şi de analiză a rezultatelor acțiunilor pedagogice în urma unui program de instruire. Este *"matricea obiectivelor pe elev".*

Acesta este propus de Yvan Abernot, îndeosebi pentru obiectivele de *"stăpânire"*, de *"transfer"* şi de *"exprimare"*, dar principiul poate fi extins şi asupra altor taxonomii ale obiectivelor (spre exemplu asupra modelului lui Bloom).

Pentru întocmirea acestei matrici se procedează în felul următor: cadrul didactic identifică şi numerotează obiectivele operaționale pe care doreşte să le **evalueze** fie în funcție de ordinea cronologică a apariției fie după gradul de complexitate. Apoi se trec într-un tabel pe orizontală iar pe verticală se trec elevii clasei. Totalurile pe orizontală indică numărul de obiective realizate de fiecare elev iar totalurile pe coloane indică măsura în care fiecare obiectiv a fost realizat *(Yvan Abernot, op. citată, pag. 69).*

Obiective / Elevi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaluri pe elev la 10 obiective
A	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	4
B	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
C	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
...											
Totaluri pe obiective la 25 elevi	25	20	15		10	...	...	0	...		

Această matrice are avantajul că evidențiază dificultățile clasei dar şi pe cele ale fiecărui elev şi permite adoptarea drumului de urmat în învățare (0 înseamna obiectiv nerealizat şi 1 înseamnă obiectiv realizat).

Instrumente care asigură legătura şcolii cu familia

Comunicarea sociala intre partenerii educatiei, furnizarea de informații relevante şi sistematizate elevilor si familiilor acestora ar trebui sa reprezinte o preocupare constantă. In conditiile invatamantului modern, care mizeaza foarte puternic pe coresponsabilizarea elevului in procesul de invatare si asumarea de catre familie a unui rol important in procesul de instructie si de educatie, se impune o diversificare si o imbogatire a instrumentarului care poate facilita dezvoltarea unei relatii de comunicare sociala si pedagogica pe coordonatele scoala- elev- familie.

Carnetul de note

Carnetul de note are prevăzute spații şi rubrici pentru corespondență cu familia copilului. Practica şcolară demonstrează insa sărăcimea informațiilor transmise pe această cale. Din perspectiva pedagogiei moderne, responsabilizarea părinților privind educația propriilor copii reprezintă, după cum am subliniat într-un capitol anterior, o cerință fundamentală a eficientizării procesului instructiv – educativ.

Din 1998 a fost introdus în mod oficial un Caiet de evaluare care îşi propune să îndeplinească şi asemenea funcții.

În alte sisteme de învățământ au fost introduse diverse sisteme de legături şi de informare a familiilor privind evoluția şcolară a copiilor. În sistemul franțuzesc funcționează mai multe asemenea instrumente, intre care mai semnificativ este „buletinul scolar”.

Buletinul şcolar

Funcția esentiala a acestui instrument este aceea de a transmite părinților informații despre rezultatele şcolare ale copiilor lor. Este firesc faptul că părinții vor să ştie ce fac proprii lor copii la scoala, daca lucrurile merg bine şi daca este cazul să se îngrijoreze. În plus, ei trebuie să înțeleagă faptul că le revin anumite responsabilități şi că trebuie să-şi ajute copiii acasă în anumite privințe *(idem, pag. 45-46)*.

5. Conceperea/proiectarea evaluărilor de sinteză/reprezentative

În multitudinea de situații, etape, perioade care impun (solicită) activități de evaluare, un loc aparte îl ocupă evaluarea la sfârşit de capitol sau după un sistem de lecții al căror conținut este bine structurat şi reprezentativ pentru progresul în învățare al elevilor. Aceste evaluări au valoare sumativă în măsura în care au drept funcții aprecierea rezultatelor elevilor la sfârşit de capitol, prin raportare la obiectivele ce se propun a fi evaluate. In condițiile activității la clasă, aceste evaluări sunt însă predominant formative, vizând optimizarea procesului, reglarea şi ameliorarea acestuia, fie pentru trecerea la capitolul următor, fie pentru elaborarea de programe instructive diferențiate şi individualizate.

Ne propunem să oferim un posibil algoritm de anticipare/ proiectare a demersului evaluativ, un posibil demers de proiectare/anticipare de către cadrul didactic a evaluărilor reprezentative sau de sinteza.

Pornim de la premisa că în activitatea sa la clasă cadrul didactic, înainte de a începe să predea un capitol, o tema, un sistem de lectii, o unitate de invatare etc gândeşte, anticipează (proiectează) cum va realiza evaluarea elevilor atât pe parcursul cât şi la sfârşitul acestora.

Activitatea de concepere/anticipare a evaluărilor reprezentative / de sinteza *trebuie să parcurgă în mod necesar câteva etape care pot fi integrate într-un demers ALGORITMIZAT*. Acesta oferă posibilitatea punerii în corespondență a unor elemente/ componente importante ale procesului de învățământ.

Fiind evaluări reprezentative/ de sinteza, acestea au funcții şi caracteristici duble:

- pe de o parte au caracter sumativ, vizând realizarea obiectivelor de evaluare stabilite anticipat pentru fiecare capitol în parte;
- pe de altă parte au multiple valențe aparținând evaluărilor de tip formativ, întrucât informațiile desprinse în urma prelucrării probelor servesc cadrului didactic să amelioreze procesul instructiv-educativ înainte de a trece la capitolul următor.

Algoritmul unui demers evaluativ reprezentativ/de sinteză

ALGORITMUL realizării unui demers evaluativ reprezentativ (la final de capitol sau unitate de invatare) ar trebui să integreze următorii paşi:

1. **Precizarea obiectivelor** de evaluare (operaționale), care vizeaza performante(derivate din competentele disciplinei/ disciplinelor, in cazul soclurilor de competente sau al celor transversale)
2. **Identificarea unităților de conținut** reprezentative şi corespondente cu obiectivele de evaluare stabilite
3. **Stabilirea criteriului de optimalitate** în termeni de conținut şi în termeni relativi (distribuția standardelor de conținut de la nivel minimal până la cel maximal precum şi repartiția aşteptată şi dezirabilă a performanțelor exprimate procentual sau numeric).
4. **Elaborarea descriptorilor de performanță** pentru fiecare obiectiv în parte, care defineste o capacitate, subcapacitate etc.
5. **Construirea/ formularea itemilor**.
6. **Elaborarea baremului de corectare şi apreciere**.
7. **Aplicarea probei**.
8. **Prelucrarea rezultatelor**.

Considerăm necesar să definim şi să caracterizăm succint conceptele de bază implicate în acest demers.

Obiectivele de evaluare

Sunt obiective care vizeaza performante(derivate din competentele disciplinei/disciplinelor, in cazul soclurilor de competente sau al celor transversale) exprimate în termeni comportamentali (operaționalizate); derivă din obiectivele cadru şi de referință ale disciplinei/ disciplinelor.

După cum se ştie, se exprimă cu ajutorul unor verbe de acțiune consacrate identificabile in dicționare de specialitate sau in taxonomiile existente, concretizate pentru domeniile cognitiv, afectiv şi psihomotor. De asemenea fiind vorba de evaluari reprezentative, obiectivele trebuie să fie suficient de diversificate pentru a viza informații, capacități de aplicare a cunoştințelor, de transfer al acestora precum şi capacitatea de exprimare a personalității elevului (modelul lui B. Bloom, al lui Landsheere etc. diversifică aceste tipuri de obiective). Operaționalizarea obiectivelor trebuie să respecte cerințe de formă şi de conținut.

Operaționalizarea obiectivelor

CERINȚE DE CONȚINUT

- Într-un obiectiv nu se formulează informația, ideea, problema de rezolvat, ci operația logică sau/şi abilitatea mentală activată în vederea definirii modului de raportare a elevului la conținutul vehiculat;
- Obiectivele trebuie să corespundă prin conținutul lor nivelului de dezvoltare a inteligenței elevilor, experiențelor anterioare de învățare, vizând o dificultate care poate fi depăşită;
- Obiectivele să fie reale, adică să descrie operații sau acțiuni cărora le sunt asociate experiențe adecvate de învățare în situațiile instructive programate cu elevii;
- Operațiile, abilitățile sau comportamentele mentale specificate în conținutul obiectivelor trebuie să fie cât mai variate, nelimitându-se la simpla memorare - reproducere de informații. Taxonomiile disponibile oferă în acest sens suficiente posibilități de variație.

CERINȚE DE FORMĂ

- Un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se aşteaptă să se producă, în urma instruirii, în structura mentală sau în informațiile stocate anterior de elev;
- Obiectivul trebuie să fie operațional, formulat în termeni comportamentali expliciți, prin utilizarea unor „verbe de acțiune” de tipul: a diferenția, a identifica, a rezolva, a construi, a compara, a enumera etc.
- Fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară pentru a facilita măsurarea şi evaluarea gradului său de realizare;
- Un obiectiv să fie elaborat în cât mai puține cuvinte, pentru a uşura referirea la conținutul său specific;
- Obiectivele să fie integrate şi derivabile logic pentru a fi asociale construcției logice a conținutului informațional şi situațiilor instructive.
- Nu vom comenta aceste cerințe, ci **vom insista doar asupra primei condiții** de conținut privind operaționalizarea, întrucât practica educațională ne oferă unele confuzii. Asupra acesteia atrag atenția Lazăr Vlăsceanu (Curs de pedagogie, 1988), autorii lucrării „Evaluarea în învățământul primar - Descriptori de performanță”, coordonator A. Stoica, 1988, p. 9, la „Pasul 1”, unde se specifică: „cadrul didactic formulează o capacitate (şi/sau subcapacitate) pe care doreşte să o evalueze dedusă din obiectivele cadru sau de referință”.

Matricea instrumentelor de evaluare

După stabilirea obiectivelor, se poate realiza **„Matricea instrumentelor de evaluare”** pe care o prezentăm grafic în continuare.

- ***URMEAZA MATRICEA- Atentie!***

După cum se observă, acesta este un inventar al posibilităților cadrului didactic de a folosi diverse modalitati si instrumente de lucru (evaluări orale, probe scrise, practice etc.). Aceste instrumente pot fi folosite atât pe parcursul cât şi la sfârşitul capitolului.

Unitățile de conținut

Sunt concepte, definiții, enunțuri, principii etc. reprezentative, cu valoare euristică maximă care trebuie să fie în corespondență cu obiectivele de evaluat precizate în etapa anterioară.

Pentru aceasta cadrul didactic realizează analiza logică şi pedagogică a conținuturilor ce urmează a se preda, stabileşte ierarhia lor de la foarte important la mai puțin important şi neimportant. Unitățile de conținut ce urmează a se preda reprezintă suporturi pentru realizarea obiectivelor stabilite în etapa anterioară. De aici necesitatea corespondenței obiective-conținuturi.

Criteriul de optimalitate

Desemnează distribuția standardelor corespunzătoare obiectivelor şi conținuturilor corespondente identificate până la această etapă.

Fiecare cadru didactic îşi cunoaşte clasa. Pentru a avea repere la care să raporteze rezultatele efective ale elevilor obținute la final de capitol, el trebuie să-şi fixeze anticipat ceea ce pedagogii au denumit „criteriul de optimalitate”. Cu alte cuvinte, fiecare pereche **„obiectiv de evaluare-conținut”** va reprezenta un standard minimal, mediu sau maximal, în funcție de gradul de dificultate dar şi de importanță să pentru disciplina respectivă şi pentru progresul elevului în învățare. Aceste standarde vor varia de la standarde minimale şi accesibile tuturor până la cele maximale, accesibile unui număr redus de elevi (standarde formulate în termeni de conținut).

De asemenea tot în această etapă cadrul didactic, pe baza cunoaşterii clasei va anticipa câți elevi din clasă vor fi capabili să realizeze fiecare obiectiv în parte (standarde formulate în termeni relativi, adică numeric).
Fiecărei perechi „obiectiv de evaluare-conținut îi corespund standarde proprii.

Descriptorii de performanță

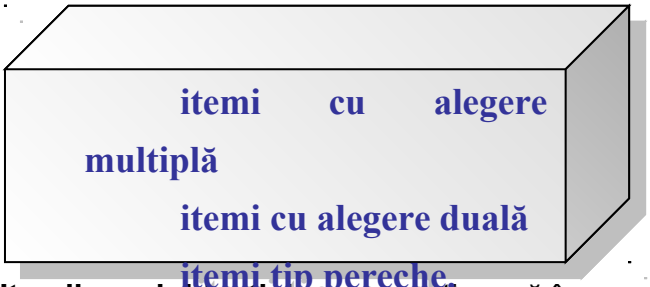
Sunt definiți „criterii calitative de evaluare". Aceştia descriu, explică în termeni calitativi performanțele aşteptate din partea elevilor evaluați, pe niveluri: minim, mediu, maxim. Ei demonstrează stadiul de formare a competenței evaluate pe niveluri de performanță.
Descriptorii de performanță descriu modul de manifestare a competențelor/capacităților vizate prin fiecare obiectiv de evaluare. Dacă ne raportăm la Tehnica lui Mager de operaționalizare a obiectivelor educaționale atunci am putea să ne limităm doar la descrierea standardului minimal acceptat în realizarea unui obiectiv pentru a aprecia dacă un elev poate trece mai departe.(„pragul de reuşită") Literatura românească de după introducerea Curiculum-ului Național (1998) a adoptat, pentru învățământul primar, modelul de stabilire a performanțelor pe trei niveluri: minim (suficient), mediu (bine) şi maxim (foarte bine), ceea ce, desigur, oferă mai mare precizie şi siguranță cadrului didactic în demersul său evaluativ. Pentru învățământul gimnazial şi liceal se fac demersuri pentru „descrierea „performantelor elevilor în funcție de scara clasica de notare.Cu alte cuvinte, cum trebuie sa se manifeste competentele/ capacitatile elevilor pentru a primi nota 5, sau nota 7 sau nota 10. De altfel au aparut deja" Criterii de evaluare pentru examenul de capacitate".
Subliniem faptul că **descriptorii de performanță (descrierea standardelor) se raportează la obiectivele de evaluare şi nu la itemii de evaluare.** Acest aspect este evidențiat în lucrări de specialitate de referință (*Andre de Peretti, Jean Boniface, Jean - Andre Legrand, Encyclopedie de l'evaluation en formation et en education, Guide pratique, Paris, ESF. 1998; Evaluarea în învățământul primar, 1998, p.9, „Pasul 2")*.

Itemii de evaluare

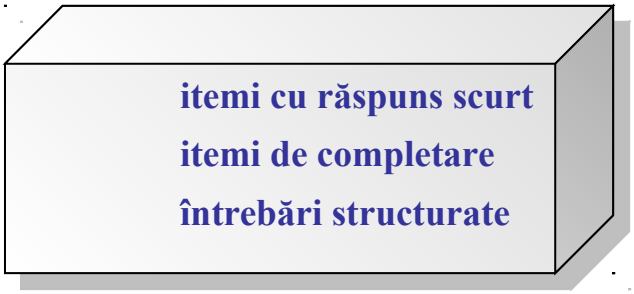
Sunt întrebări, enunțuri urmate de o întrebare, exerciții, probleme, întrebări structurate, eseuri etc.
În cazul evaluărilor reprezentative (final de capitol, de sistem de lecții etc.), probele de evaluare conțin itemi pe care literatura de specialitate îi denumeşte (progresiv) obiectivi, semiobiectivi şi subiectivi.

Itemii obiectivi solicită elevului un răspuns bazat pe memorare. Este un răspuns închis. Elevul redă informația învățată.

Itemii de acest tip pot avea mai multe forme:



Itemii semiobiectivi se concretizează în:

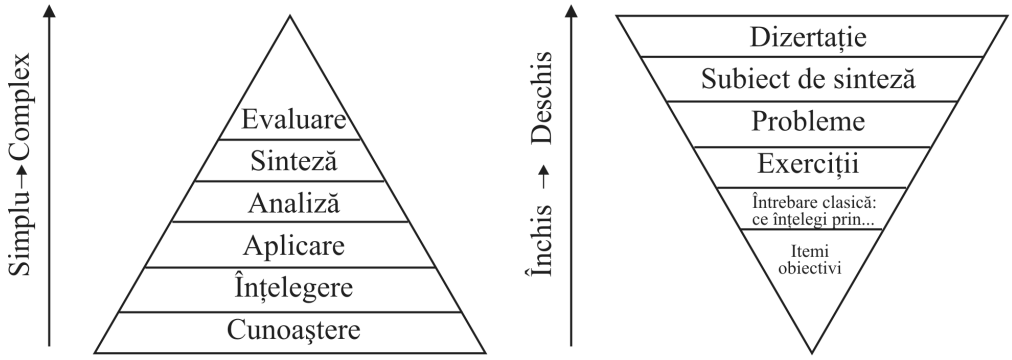


Aceste tipuri de itemi îmbină solicitarea memoriei elevului cu contribuția personală.

Itemii subiectivi (cu răspuns deschis) vizează cu precădere exprimarea personalității elevului. Acesta îşi construieşte răspunsul având posibilitatea să-şi pună în valoare cunoştințele, să le interpreteze, să le aplice în contexte noi, să-şi exprime opinia, să ia atitudine, să emită judecăți de valoare etc.

Doua progresii/ corespondente necesare: intre complexitatea obiectivelor de evaluare si deschiderea instrumentelor folosite

În construcția unei probe de evaluare de tip reprezentativ trebuie să se manifeste **două progresii necesare**: între complexitatea obiectivelor de evaluare vizate şi deschiderea instrumentelor folosite. Am putea reprezenta grafic această „paradigmă paralelă" sau „corespondență progresivă" astfel:



Obiectivele în ordinea complexității (Bloom)

Instrumente de evaluare în ordinea deschiderii răspunsurilor elevilor

Punerea în corespondență a obiectivelor de evaluat cu tipurile de instrumente de evaluare folosite oferă elevului posibilitatea să manifeste atât cunoştințe cât şi capacități mult mai complexe.

Baremul /Grila de corectare şi apreciere/ Schema de notare-apreciere

Este instrumentul pe baza căruia se apreciază lucrările elevilor. **Este un instrument de corectare asociat unei/unor sarcini concrete de lucru date elevilor.**

Grila/Baremul conține indicatori de natură cantitativă şi calitativă. Astfel, itemii obiectivi pot fi corectați cu prioritate pe baza unor repere cantitative. Exemplu:

Rezolvați: (se dau n exerciții). Se precizează: prestația elevului se apreciază cu... dacă acesta rezolvă toate exercițiile, cu...dacă rezolvă n-k exerciții, cu... dacă rezolvă n-p etc. Acestea sunt precizări cantitative.

Se fac şi descrieri privind calitatea răspunsului. Spre exemplu, în cazul unei examinări orale, se apreciază rapiditatea răspunsurilor la cele n, n-k sau n-p întrebări, sprijinul/lipsa de sprijin din partea cadrului didactic, întrebări ajutătoare, concentrarea atenției elevului etc.

Pe măsură ce se avansează spre itemii semiobiectivi şi subiectivi reperele de corectare îşi diminuează aspectul cantitativ, intrând în funcțiune criterii calitative, mai greu de elaborat.

„Dificultatea alcătuirii schemei de notare este în raport direct cu tipul de itemi utilizat”. *(Evaluarea curentă şi examenele, Ghid pentru profesori, coordonator A. Stoica, Editura Prognosis, Bucureşti, 2001, p.85).*

Având în vedere faptul că în cazul evaluărilor la final de capitol urmărim cu precădere identificarea erorilor elevului cu scopul ameliorării programului de instruire şi învățare în etapa următoare, grila de corectare şi apreciere trebuie să se concentreze pe „determinarea principalelor performanțe (unități de răspuns) pe care trebuie să le evidențieze elevul în răspunsul său la fiecare item.

Unităților de răspuns li se acordă puncte care, însumate, determină nota (scorul) pentru un anumit item” *(idem, p.85).*

Spre exemplu, în cazul unui item care vizează caracterizarea unui personaj anume, grila va prevedea un număr de puncte care se acordă integral dacă elevul prezintă un „discurs” adecvat subiectului/cerinței, răspunsul este complet şi convingător.

În continuare grila va prezenta caracteristicile răspunsului pentru punctaj maxim, mediu sau minim.

În componența grilei referitoare la acest item se precizează criterii şi pentru nivelurile medii dar mai ales pentru performanța minimă acceptată (**pragul de reuşită**). Sunt de semnalat următoarele aspecte:

- în cazul itemilor de tip obiectiv predomină criteriul de corectare cantitativă (nu lipsesc nici criteriile calitative);
- în cazul itemilor subiectivi predomină criteriile calitative cărora li se asociază însă puncte sau note.

De altfel este firesc să se asocieze cantitatea cu calitatea, având în vedere că două dintre operațiile principale ale evaluării sunt **măsurarea şi aprecierea**. Măsurarea se exprimă cantitativ, aprecierea se exprimă calitativ.

Tabelul de corespondențe/specificații

Prezintă reprezentarea grafică a relațiilor/corespondențelor dintre obiectivele de evaluare, unitățile de conținut, criteriul de optimalitate, descriptorii de performanță, itemii de evaluare, grila de corectare şi apreciere.

Grafic, tabelul de corespondente se poate prezenta ca în modelul următor.

Atentie! Urmeaza tabelul!

În proba de evaluare nu este obligatoriu să fie formulați tot atâția itemi câte obiective de evaluare s-au stabilit inițial. Corespondența itemi-obiective nu trebuie neapărat să fie 1 la 1 întrucât itemii mai dificili, îndeosebi cei subiectivi, pot viza mai multe obiective. Spre exemplu, un item care cere elevilor „să compună probleme de un anumit tip" vizează şi obiective simple (calcul elementar, terminologie matematică etc.) dar şi obiective complexe care fac apel la capacitatea elevului de a construi, de a-şi imagina, de a crea etc.

Aplicarea probelor

În procesul evaluativ, un rol foarte important îl au **aplicarea** probei de evaluare precum şi prelucrarea rezultatelor obținute de elevi.

În ceea ce priveşte **aplicarea**, aceasta trebuie să se facă, având în vedere faptul că suntem într-un context de evaluare cu **funcții predominant formative**, într-o atmosferă lipsită de stres, bazată pe o relație pe care pedagogia o numeşte „contract pedagogic între cei doi parteneri: cadru didactic şi elevi" *(Marin Manolescu, Evaluarea şcolară - un contract pedagogic, Bucureşti, Editura Dimitrie Bolintineanu, 2002).*

Presupunem că elevii au fost anunțați încă de la începutul predării capitolului respectiv care sunt **obiectivele de evaluat** şi au convenit împreună cu profesorul asupra modalităților de evaluare.

Prelucrarea probelor

Se face folosind, de regulă, matrici diverse de prezentare a rezultatelor. Cel mai frecvent folosite sunt matricea itemi/elev, centrată pe conținut şi matricea obiective/elev, centrată, aşa cum cere pedagogia modernă, pe competențe şi performanțe. *(Ion T. Radu, Evaluarea în procesul didactic, EDP, Bucureşti, 2000, Yvan Abernot, Les methodes d'evaluation scolaire, Dunod, Paris, 1996, De Ketele, L'evaluation, approche descriptive ou prescriptive, Bruxelles, De Boeck, 1987).*

Interpretarea rezultatelor

Procesul interpretării informațiilor primite prin prelucrarea probelor de evaluare este important atât pentru elev cât şi pentru cadrul didactic. „Evaluarea trebuie să meargă mai departe, pentru că acest cuvânt are ca rădăcină „valoarea": este vorba de a determina calitatea învățării realizate situând performanța constatată (prin prelucrarea probelor) în raport cu obiectivele de referință stabilite la începutul demersului" *(Jean Cardinet, Pour apprecier le travail des l'eleves, De Boeck, 1988, p.57)*.

De asemenea este foarte important cum utilizăm informația *(idem, p.63).* În cazul **evaluării formative**, informația poate fi utilizată în diverse scopuri:

- ***pentru a individualiza învățarea;***
- ***pentru a o ajusta la cerințele procesului instructiv-educativ;***
- ***pentru a adapta strategiile didactice etc.***

Într-o **evaluare sumativă** scopurile ar putea fi:

- ***informarea părinților;***
- ***atribuirea de diplome sau certificate:***
- ***pentru factorii de decizie etc.***

Rezultatele şi informațiile obținute prin prelucrarea probelor de evaluare trebuie raportate la ceea ce s-a stabilit prin „criteriul de optimalitate" (descris la punctul c). Reperele care dau măsura eficienței activității în clasă sunt reprezentate de ceea ce s-a anticipat că trebuie realizat. Prin comparare observăm corespondența/lipsa de corespondență între ceea ce am realizat şi ceea ce ne-am propus. Demersul didactic va continua în funcție de rezultatele obținute.

6. Răspunsuri la teme şi aplicații

Aplicația nr. 1

Construiti o fisa de recuperare/ ameliorare a invatarii, la disciplina pe care o predati, dupa o evaluare de sinteza/ reprezentativa.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

In elaborarea „fisei" va puteti folosi de exemplul urmator:

Fisa de recuperare/ ameliorare

Disciplina.....

Clasa.....

Pentru elevul/ elevii.....

Atentie! (se pot folosi si alte formule, de genul: „Sa ne reamintim!...."; Important!" etc).

(„Analiza frazei se face respectand urmatorul algoritm:....(se da algoritmul).

Exemplu:...(se da un exemplu).

Urmeaza cerinta propriu –zisa.Analizati textul urmator: (se da textul).

Remarcam faptul ca elevul dispune de informatia necesara din manual si are un model de rezolvare. In acest context de evaluare formativa, prioritare sunt sprijinirea elevului, ameliorarea invatarii sale si in nici un caz sanctionarea/ penalizarea acestuia.

Aplicația nr.2

Realizati un posibil inventar al instrumentelor de evaluare folosite in practica scolara, in functie de diverse criterii (spre exemplu: instrumente folosite de cadrul didactic sau de elev; instrumente de culegere a informatiei evaluative etc).

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

„Inventarul" instrumentarului de evaluare

Acesta a cunoscut o multiplicare cantitativă şi creştere calitativă.Tehnicile si instrumentele evaluării şcolare încep să fie din ce în ce mai frecvent şi mai complex abordate. Odată cu extinderea evaluării şi deplasarea accentului dinspre rezultate spre procese, metodelor şi tehnicilor tradiționale li s-au adăugat altele, mai moderne. Pe lângă multiplicarea şi diversificarea cantitativă, s- a înregistrat o îmbunătățire calitativă. Astfel încât se poate spune că astăzi profesorul/ evaluatorul are la dispoziție o gamă largă şi diversificată de metode şi tehnici specifice.

Printre instrumentele de evaluare educațională cu cea mai mare frecvență, care alcătuiesc un „inventar", e drept incomplet, sunt:

- seturile de întrebări
- interviul
- chestionarul
- ghidul de conversație/planul de dezbatere
- protocolul de observare
- listele/inventarele de control/raportare
- scalele de evaluare
- planul de interacțiune
- portofoliul
- studiul de caz
- listele

(D. Ungureanu pag. 152; 154)

Realizarea practică a evaluării presupune o atitudine flexibilă din punct de vedere metodologic şi al instrumentarului *(Ioan Cerghit, op. cit.).*

Printre **procedurile tradiționale** şi frecvent utilizate se află:

- *observarea curentă a comportamentului elevului*
- *analiza greşelilor*
- *verificarea sistematică a temelor scrise în clasă şi acasă*
- *controlul caietelor*
- *întrebări de evaluare*
- *exerciții*
- *probe scrise şi practice*
- *rezolvări de probleme*
- *lucrări de laborator*
- *extemporale*
- *teze*
- *lucrări de control recapitulative*
- *teste*
- *examene*
- *colocvii.*

La acestea se adaugă:

- baterii de teste de diagnostic
- fişe de evaluare
- chestionare
- tabele cu dublă intrare
- teste impuse
- studii de caz
- dizertații
- interviuri
- teste standardizate
- teste de randament
- teste de aptitudini
- teste formative
- fişe individuale de progres

- probe pentru evaluarea creativității şi originalității (compuneri, compoziții, eseuri, lucrări de artă etc.)
- elaborări şi susțineri de proiecte

- teste de inteligență
- testele psihometrice
- tehnicile de autoevaluare.

Din perspectiva extinderii evaluării de la produse spre procese, au apărut instrumente precum:

- grile de analiză a programelor şi manualelor
- a diverselor suporturi sau materiale didactice
- grile de analiză şi autoanaliză a comportamentelor didactice
- grile de analiză a predării, a strategiilor şi stilurilor
- a comportamentelor şi stilurilor de învățare ale elevilor etc.

Pentru a realiza evaluarea calitativă a rezultatelor elevilor, este încurajată evaluarea „alternativă” prin:

- metoda portofoliului
- elaborarea şi susținerea de proiecte
- pregătirea de expoziții
- lucrări de grup
- jurnale personale
- interviuri
- dezbateri

Metodele si instrumentele „alternative” față de cele „tradiționale” au câteva merite/avantaje:

- introduc elemente noi de învățare
- contribuie la dezvoltarea creativității
- pun accentul pe evaluarea execuției directe
- permit urmărirea progresului elevului
- contribuie la apropierea dintre elevi şi profesori
- au o valoare educativă ridicată
- stimulează autoevaluarea.

Aplicația nr.3

Pe baza studiului literaturii de specialitate si a experientei personale, elaborati un referat cu tema „Calitatile probelor de evaluare intre deziderat si realitate”.

REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

Fidelitatea şi utilizarea scării de notare

Fidelitatea unei evaluări / sau probe se manifestă prin aceea că oricare ar fi numărul corecturilor şi al corectorilor se ajunge la acelaşi rezultat.

Se ştie că probele/ fisele/ lucrarile elevilor pot obține note foarte diferite şi că unii corectori sunt mai dispuşi decât alții să dea note bune sau invers, note slabe. Nu există diferențe de la o disciplină la alta din acest punct de vedere. Severitatea sau indulgența profesorilor sunt diferite. De asemenea sunt frecvente punctele de vedere diferite asupra aceleiaşi lucrări, ca să nu mai vorbim de manierele diferite ale acestora de a folosi scara de notare.

Lipsa de fidelitate a evaluărilor şcolare nu trebuie exagerată. Se ştie că lucrările „excelente” nu obțin cu uşurință note bune şi invers: lucrările „slabe” nu obțin întotdeauna note proaste. La rândul lor, lucrările „de nivel mediu” sunt adesea subiect de discordie între corectori *(Yvan Abernot, pag. 24).*

Fidelitatea testului sau a unei probe reprezintă calitatea acestora de a oferi rezultate constante (similare) în condițiile administrării identice, pe populații similare sub aspect statistic. Această calitate ne conduce la ideea posibilității de generalizare a instrumentului respectiv, în vederea aplicării lui pe populații scolare cu aceleaşi caracteristici. Dacă populația supusă analizei este o populație standard, iar condițiile de administrare sunt şi ele tipice, fidelitatea apropie testarea de condițiile de standardizare a instrumentelor.

În privința **fidelității** evaluării opiniile specialiştilor teoreticieni şi practicieni sunt împărțite. Exista specialisti care afirmă că unele instrumente de evaluare sunt de o mare fidelitate. Alții dimpotrivă, spun că nu se poate atinge perfecțiunea.

Anumite instrumente de evaluare pot asigura o fidelitate cvasiperfectă. Un exemplu îl oferă Chestionarul cu alegere multiplă (CAM). În cazul altor instrumente trebuie să tindem spre ameliorare, fără a atinge perfecțiunea.

O compoziție într-un domeniu umanist (sau la o disciplină din domeniul umanist), spre exemplu, nu va fi niciodată identic notată de către doi corectori şi nici de acelaşi corector în momente diferite. Se va manifesta variabilitatea intraindividuală şi interindividuală. **Dacă, insa, ceea ce se aşteaptă de la elev a fost explicitat, notele diferitelor corectori pot fi destul de apropiate.**

Fidelitatea se referă la stabilitatea şi la constanța observațiilor atunci când se realizează două masurari succesive (operații de măsurare) iar condițiile de utilizare nu se schimbă.

Fidelitatea este în primul rând legată de calitatea masurarii. De aceea, in practica evaluativa, cadrul didactic trebuie sa se asigure ca instrumentul cu care opereaza este cat se poate de corect.Pentru a fi mai sugestivi, vom folosi prin analogie un exemplu: unui croitor, un instrument de măsură a lungimii construit dintr-un material cu un foarte mare coeficient de dilatare nu i-ar fi de mare utilitate.

Obiectivitatea testului/probei

Obiectivitatea testului/ probei reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de mai multi evaluatori. Testele cu o foarte mare obiectivitate sunt testele standard.

Indiferent de metodologia de evaluare proiectată, verificarea instrumentelor sub aspect calitativ necesită testarea lor prealabilă (pretestarea) pe segmente de populație similare sub aspect statistic cu populația scolara ce urmează a fi evaluată. Literatura de specialitate nu precizează numărul subiecților necesari a fi pretestați. Unii autori apreciază că trebuie luate în considerare condițiile pretestării, respectiv testarea unor colectivități de elevi - de regulă o clasă - funcționând sub influența unui set de factori de natură obiectivă sau subiectivă comuni pentru toți subiecții (dimensiunea clasei de elevi, gradul de pregătire a cadrului didactic etc.). În aceste condiții, pretestarea poate să acopere o populație omogenă de circa 100 elevi din minimum 4-5 clase diferite *(Yvan Abernot, op. citată).*

Sub aspectul redactării şi al organizării instrumentelor de evaluare, acestea se supun scopului evaluării şi caracteristicilor populației testate. Formulările trebuie să fie cât mai accesibile segmentului de populație evaluat. Elementele componente, itemii, pot măsura individual (sau pe grupe) realizarea fiecărui obiectiv educațional ce se doreste a fi evaluat. După natura lor (itemi cu răspuns închis sau deschis, cu răspuns unic sau la alegere, ori bazați pe tehnica identificării perechilor), fiecare tip de item abordat are condiții şi criterii specifice de formulare/redactare (asa cum am prezentat in capitolul anterior), nerespectarea lor putând afecta calitatea de ansamblu a testului.

Organizarea testului/ probei pe componente sau modul de îmbinare a itemilor este şi ea importantă pentru rezultatul calitativ al evaluării. Opinia experților în domeniu apreciază că este necesar ca itemii să fie integrati în funcție de gradul lor de dificultate, de la cei mai uşori către cei cu dificultate sporită. În sfârşit, trebuie amintită importanța, în evaluarea calității instrumentelor, a estimării corecte a lungimii testului şi a itemilor formulați *(Louise M. Belaire, op. citată).*

Validitatea

Validitatea vizeaza corespondența dintre ceea ce trebuie evaluat şi ceea ce s-a evaluat efectiv. Un instrument care are caracteristica de a fi valid evaluează ceea ce trebuie să evalueze: nimic în plus, nimic în minus, nimic altceva.

Ca şi problemele de fidelitate, cele de validitate nu lipsesc dintr-o evaluare. Ele pot fi diminuate, dar nu se poate ajunge la validitate perfectă. În general, validitatea testului este confirmată pe baza judecății experte a unui grup de specialişti în domeniu.

Validitatea se refera la faptul ca un instrument valid evaluează ceea ce el caută, doreşte, încearcă să evalueze. Asa cum am mai spus, nimic în plus, nimic în minus, nimic altceva. Validitatea vizează corespondența dintre ceea ce trebuie evaluat şi ceea ce se evaluează efectiv.

Spre exemplu, numărul de pagini şi calitatea unei lucrări (nota acesteia) nu sunt în legătură directă. Sunt însă alte variabile, precum prezentarea, ortografia, aspectul îngrijit al unei lucrări, care sunt luate în seamă chiar de către corectorii care declară că nu dau atenție acestor aspecte.

Nu este totdeauna posibil să se atingă validitatea perfectă, dar este foarte posibil să fie ameliorată. O evaluare este totdeauna relativă pentru că ea se raportează fie la o normă fie la obiective. Când aceste referințe variază, rezultatul evaluării este modificat. De altfel, unele evaluări se înscriu într-un sistem de criterii precise, altele nu. Astfel, rezultatul unui exercițiu va fi corect sau nu, pe când o problemă va fi bine sau prost tratată, abordată. O compunere va fi bună sau rea, frumoasă sau nu, referința făcându-se la un ideal şi nu la un sistem de reguli.

Relativitatea evaluărilor şcolare este pusă mai cu pregnanță în evidență daca luam in discutie clasamentele şcolare. Premianții, ultimii din clasă, rangul elevilor într-un clasament sunt expresii ale acestei relativități. Ca să nu mai vorbim de notă, care întotdeauna este relativă. Relativitatea notelor este evidentă în cazul grupelor de nivel, claselor paralele etc., fiind caracteristică în asemenea situații.

Problema este uşor de rezolvat, cu condiția de a elabora probe generale, adaptate şi valabile pentru toți elevii şi nu pentru un grup sau pentru o clasă. *(Y.A., p. 24).*

Validitatea este o calitate esențială pentru un instrument de evaluare. Se disting de obicei **validitatea criteriilor** şi **validitatea** conținutului.

Validitatea criteriilor vizeaza valoarea de prognostic a rezultatelor obținute cu ajutorul unui test/ unei probe. Măsura stabilită cu ajutorul unui test/ unei probe va fi considerată validă dacă ea ne permite să prognosticăm, cu o mică marjă de eroare, măsura unei alte caracteristici (reuşita elevului în formare sau reuşita profesională de exemplu).

Validitatea conținutului se referă la problema pertinenței şi a reprezentativității sarcinilor propuse în test/ proba, în raport cu domeniul care trebuie măsurat. *(Jean Vogler, pag. 227).*

Calitățile probelor de evaluare (instrumentelor) sunt abordate şi de alți specialişti în domeniu. Astfel, Petru Lisievici dezvoltă această problematică cu referință expresă la „testele de cunoştințe", dar observațiile pot fi extinse/sunt valabile şi pentru alte instrumente de evaluare pe care cadrul didactic le foloseşte în evaluarea sa curentă, cotidiană.

Validitatea reprezintă calitatea unui instrument de a măsura efectiv ceea ce cadrul didactic doreşte ca acesta să măsoare. Tipurile particulare de validitate (ex. *Gronlund, 1971; Linderman, 1967; Harrison, 1983; West, 1990)* sunt următoarele:

- **validitatea de construct:** un test prezintă validitate de construct dacă are la bază definiții explicite, pertinente şi relevante ale aspectelor pe care îşi propune să le măsoare;
- **validitatea de conținut** – trebuie să acopere uniform şi conştient conținuturile avute în vedere;
- **validitatea concurentă** – rezultatele la acest test trebuie să concorde cu rezultatele obținute de aceeaşi subiecți la alte probe, despre care se cunoaşte că măsoară aceleaşi rezultate sau tipuri de rezultate de învățare.
- **validitatea predictivă** - rezultatele obținute la test corelează cu performanțele obținute în învățare (dacă testul este aplicat înaintea unui ciclu sau secvențe de învățare) sau ulterioare învățării.
- **validitate de fațadă** - anumite caracteristici ale testului pot crea o imagine asupra validității acestuia; utilizarea unor facilități moderne etc.

Validitatea unui test/ a unei probe poate fi afectata de cativa factori *(Petru Lisievici, op. Cit):*

- Claritatea instrucțiunilor
- Vocabularul şi complexitatea structurilor de comunicare
- Nivelul de dificultate al elementelor testului
- Construcția elementelor testului
- Ambiguitatea
- Adecvarea elementelor testului la performanțe cognitive măsurate
- Lungimea testului
- Aranjarea elementelor testului
- Poziționarea alternativelor de răspuns corecte
- Procesul de predare/învățare
- Administrarea şi cotarea testului
- Factorii individuali
- Factorii de grup

Sensibilitatea

Sensibilitatea unui instrument de măsură este capacitatea de a diferenția comportamentele/ rezultatele elevilor.

Sensibilitatea instrumentului de evaluare trebuie să fie adaptată variațiilor semnificative ale lucrărilor evaluate. Sensibilitatea nu este considerată ca fiind problema cea mai gravă a evaluării şcolare. Notarea pe scara 1-10 sau 1-20, fără a fi perfectă, nu este cea mai rea modalitate de reprezentare a valorii unei lucrări a elevilor printr-o notă, deci printr-o expresie cantitativă. Această scară, când este adoptată la nivel național şi pentru toate disciplinele, are rolul de a armoniza evaluările unor lucrări, produse, rezultate de naturi diferite.

Din păcate, profesorii nu se servesc în mod identic de această scară. „Unii nu folosesc decât extremitățile, alții numai partea de mijloc" *(Y. Abernot, pag. 11).* Sensibilitatea instrumentului de evaluare trebuie să fie adaptată variațiilor semnificative ale rezultatelor elevilor *(J. M. De Ketele, 1981).*

La modul teoretic, notarea pe o anumită scară fără a fi perfectă, nu este cel mai rău aspect în legătură cu reprezentarea unui rezultat şcolar printr-o dată cantitativă. Această scară,

aceeaşi pentru toate disciplinele şcolare, are ca rol armonizarea evaluărilor rezultatelor de natură diferită.

7. Lucrare de verificare nr.8

NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acorda 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finala se obtine prin impartirea la 10 a punctajului obtinut de student/ cursant.*

Subiectul I (5 puncte)

Definiti in cuvinte proprii conceptele:

- dispozitiv de evaluare;
- instrument de evaluare.

Important!

*Se acorda **cate 2,5 puncte** pentru fiecare definitie corect formulata.*

Subiectul al II-lea (40 de puncte)

Sunteti la final de capitol/ unitate de invatare.

Cerinta 1:

Construiti o proba de evaluare la final de capitol / unitate de invatare (evaluare de sinteza) care sa contina:

- Obiectivele de evaluare
- Itemii de evaluare
- Baremul de corectare si notare/ apreciere.

In elaborarea probei trebuie sa aveti in vedere urmatoarele **repere:**

a) Obiectivele de evaluare sa fie exprimate in termeni de competente, abilitati, capacitati, subcapacitati, atitudini, performante.

b) Itemii de evaluare sa fie diversificati ca grad de deschidere(de la itemi obiectivi- cu raspuns inchis, spre itemi cu deschidere medie- semiobiectivi si itemi subiectivi- cu raspuns deschis).

c) Baremul si grila de corectare sa imbine elementele cantitative si pe cele calitative: in cazul itemilor obiectivi sa fie vizata indeosebi **cantitatea** de informatii etc (numar de raspunsuri corecte, extensie etc) ; in cazul itemilor semiobiectivi dar mai ales subiectivi sa primeze descrierea aspectelor calitative/ apreciative a raspunsurilor asteptate de la elevi.

Cerinta 2

a) Aplicati la clasa dumneavoastra proba de evaluare construita/ ceruta la punctul 1 ;

b) prelucrati rezultatele folosind matricea itemi/ elev sau matricea obiective/ elev (descrise/ prezentate in Capitolul VIII al cursului la „Matrici de prelucrare....").

c) sintetizati intr- o lucrare de aproximativ o pagina concluziile si ideile desprinse prin analiza rezultatelor oferite de matricea de prelucrare pe care ati realizat- o.

Important!

***Pentru cerinta 1**: **15 puncte**, repartizate astfel: 5 puncte pentru reperul a); 5 puncte pentru reperul b); 5 puncte pentru reperul c).*

In acordarea/ neacordarea punctajului se vor avea in vedere:

- *Claritatea si diversitatea obiectivelor de evaluare formulate;*
- *Relevanta/ pertinenta lor in raport cu sistematica abilitatilor/ competentelor vizate pentru disciplina respectiva;*
- *Diversitatea si corectitudinea itemilor din punct de vedere al tipurilor si formelor lor;*
- *Gradul de corelare cu abilitatile/ competentele vizate;*
- *Unitatea/ complementaritatea si echilibrul/ armonia intre aspectele cantitative si cele calitative in formularea raspunsurilor;*
- *Calitatea descrierilor referitoare la valoarea raspunsurilor elevilor indeosebi pentru itemii subiectivi, pe niveluri de performanta: minimal, mediu si maximal.*

Pentru cerinta 2: 25 de puncte

***Punctajul** se va acorda astfel: pentru subpunctul a): 5 puncte; pentru b): 10 puncte; pentru c); 10 puncte.*

In evaluare se vor avea in vedere urmatoarele repere:

- *integrarea in matricea de prelucrare aleasa (matricea itemi/ elev sau matricea obiective/ elev) a informatiilor oferite de lucrarile elevilor;*
- *gradul de finalizare a demersului de prelucrare a informatiei culese: calcularea mediei/ calificativului fiecarui elev pe orizontala/ pe linii si a mediei/ calificativului pentru fiecare item in parte pe verticala/ pe coloana.*
- *Prelucrarea si interpretarea informatiei pe care o ofera matricea respectiva si sintetizarea concluziilor privind procesul de predare/ invatare, formularea deciziilor ameliorative, a masurilor recuperatorii sau de progres, precum si esentializarea ideilor, faptelor, opiniilor care intra in sfera procesului de comunicare sociala : profesor/scoala- elev; scoala- familie etc.*

Subiectul al III-lea (45 de puncte)

Aveti la dispozitie Curriculum-ul National, programa si manualul disciplinei pe care o predati. Proiectati integral demersul unei evaluari de sinteza/ reprezentative la finalul unui capitol/ al unei unitati de invatare, punand in corespondenta urmatoarele elemente componente structurale:

1. Unitatea de invatare/ capitolul;
2. Obiectivele de evaluare/ competentele vizate
3. Unitatile de continut reprezentative si corespondente cu obiectivele de evaluare stabilite;
4. Criteriul de optimalitate in termeni de continut si in termeni relativi(distributia standardelor de continut de la nivel minimal pana la cel maximal precum si repartitia asteptata si dezirabila a performantelor exprimate procentual sau numeric;
5. Descriptorii de performanta in corespondenta cu obiectivele si continuturile vizate, pentru nivelurile: minimal, mediu, maximal
6. Proba de evaluare ce urmeaza sa fie aplicata la finalul studierii unitatii de invatare respective(formularea itemilor);
7. Grila/ baremul/ schema de corectare si apreciere/ notare.

Important!

Schema de corectare si de notare/ apreciere holistica (globala) a demersului evaluativ. Sugestii

Nivelul minimal : intre 20- 25 de puncte (notele 5- 6)

Demersul evaluativ are urmatoarele **caracteristici:**

- Definire imprecisa, incorecta si nediversificata a obiectivelor de evaluare;
- Continuturile corespondente sunt selectate dar au relevanta scazuta pentru procesul de dobandire de catre elev a competentelor vizate;
- Descriptorii de performanta relativi la competentele vizate prin obiectivele de evaluare sunt formulati cu stangacie, incomplet si intr-un limbaj de specialitate confuz;
- Itemii de evaluare formulati/ construiti acopera partial problematica evaluativa vizata;
- In baremul / grila de corectare si notare predomina aspectele cantitative, ce urmaresc in principal **masurarea** produsului invatarii si mai putin aprecierea procesului de invatare.

Nivelul mediu : intre 26 – 35 de puncte (notele 7-8)

Demersul evaluativ are urmatoarele **caracteristici:**

- Obiectivele de evaluare si continuturile sunt bine definite/ stabilite, corelate si acopera intreaga problematica a capitolului sau unitatii de invatare;
- Criteriul de optimalitate este stabilit in concordanta cu situatia educationala data, demonstrand o cunoastere temeinica a programei dar si a clasei cu care se lucreaza;
- Descriptorii de performanta sunt insa formulati/ construiti deficitar, este folosit un limbaj stiintific corect dar cu mici imperfectiuni;
- Itemii de evaluare sunt formulati corect dar nu sunt diversificati ca grad de deschidere; nu sunt intr- o corespondenta totala cu obiectivele de evaluare si cu unitatile de continut vizate.
- Grila/ baremul de corectare si notare/ apreciere este centrata/ centrat pe elementele de natura cantitativa iar punctajul nu este repartizat in concordanta cu gradul de dificultate si nu valorizeaza pe deplin calitatea itemilor integrati in proba.

Nivelul maximal : intre 36- 45 de puncte (notele 9- 10)

Demersul evaluativ are urmatoarele **caracteristici:**

- Obiectivele de evaluare sunt definite cu rigoare, intr- un limbaj de specialitate elevat; sunt diversificate ca grad de complexitate (vizeaza cunostinte, capacitati de aplicare dar si capacitate de sinteza, de emitere/ de formulare/ exprimare a judecatilor de valoare despre problematica respectiva);
- Continuturile beneficiaza de un nivel ridicat de reprezentativitate si sunt in corespondenta totala cu obiectivele de evaluare formulate;
- Descriptorii de performanta sunt construiti pe grade/ niveluri de performanta(minimal, mediu, maximal) si sunt formulati intr- un limbaj centrat pe elementele calitative, apreciative ale , semnelor" care atesta nivelurile de invatare de catre elev;
- Itemii sunt formulati in concordanta cu regulile de redactare impuse de literatura de specialitate, sunt diversificati ca grad de deschidere si posibilitati de corectare(corectare obiectiva, semiobiectiva si subiectiva) ; sunt dispusi in cadrul probei de la simplu spre complex;
- Grila de corectare si notare/ apreciere permite aprecierea corecta, pertinenta a universului problematic al capitolului/ unitatii de invatare respective; este construita in corelare cu itemii formulati : pentru itemii obiectivi urmareste cantitatea de cunostinte/ achizitii, iar pentru itemii semiobiectivi vizeaza capacitatile de aplicare, de analiza, de sinteza, de prelucrare si interpretare precum si pe cele de exprimare a opiniilor personale.

8. Bibliografie

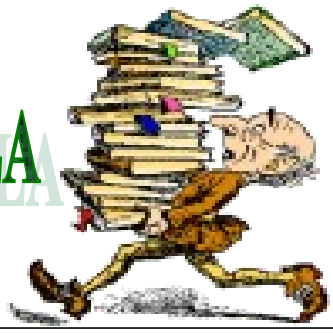
***CERGHIT, Ioan**, „Sisteme de instruire alternative si complementare”, Editura Aramis, Bucuresti, 2002, pag. 313-316*

***MANOLESCU, M.**, „Evaluarea scolara. Metode, tehnici, instrumente”, Editura Meteor Press, Bucuresti, 2005, pag. 225- 285*

***MEYER, Genevieve**, „De ce si cum evaluam”, Editura Polirom, Iasi, 2000, pag. 18; 50; 141; 155- 187;*

***STOICA, Adrian**, „Evaluarea progresului scolar. De la teorie la practica”, Humanitas Educational, Bucuresti, 2003, pag. 43-48;98-116;*

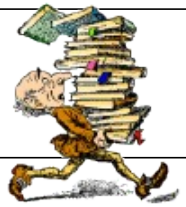
BIBLIOGRAFIE GENERALA



Abernot, Yvan	*1996, Les méthodes d'évaluation scolaire. Techniques actuelles et innovations, Bordas, Paris;*
Abernot, Yvan	*1998, Les méthodes d'évaluation scolaire, Nouvelle edition, DUNOD;*
Abrecht, Roland	*1991, L'evaluation formative. Une analyse critique, Bruxelles, De Boeck;*
Agenția Națională Socrates	*Combaterea eşecului şcolar: o provocare pentru construcția europeană, Bucureşti, Editura Alternative, 1996.*
Agenția Națională Socrates	*Fişe descriptive ale sistemelor educative ale statelor membre în Comunitatea Europeană (în Combaterea eşecului şcolar o provocare pentru construcția europeană) Bucureşti, Editura Alternative, 1996*
Amigues Réné et all	*1996, Les pratiques scolaire d'apprentirages et d'évaluation, DUNOD, Paris;*
Ausubel, D., Robinson, R	*Învățarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică, Bucureşti, EDP, 1981..*
Barbier, Jean Marie	*1985, L'évaluation en formation, PUF;*
Barlow Michel	*1992, L'évaluation scolaire. Decoder son language, Chronique sociale, Lyon;*
Belair, Louis M.	*1999, L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques, ESF editeur;*
Bercovitz Alain; Fievet, Pascale; Poirier Dominique	*1994, Pour apprecier la qualité de la formation. Giude methodologique, L'Harmattan;*
Birch, A., Hayward, Sh	*Diferențe interindividuale, Bucureşti, Editura Tehnică, 1999*
Bocoş, Muşata	*2002, Instruirea interactivă, Presa Universitară Clujeană;*

Bosman Christian, Gerard François-Marie, Roegiers Xavier	*2000, Quel avenir pour les competences? De Boeck Université;*
Botezatu, Petre	*1982, „Erotetica – logica întrebărilor, în „Logica interogativă şi aplicaţiile ei, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti;*
Botkin, J., Elmandjra, M., Malița, M	*1981, Orizontul fără limite al învățării, Editura Politică, Bucureşti*
Cardinet, Jean	*1998, Pour apprecier le travail des éléves, De Boeck*
Carpentier Claude (coord.)	*2001, Contenus d'énseignement dans un monde en mutation: permanences et ruptures L'Harmattan;*
Cerghit, Ioan	*2002, Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri stiluri şi strategii, Aramis;*
Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr (coord)	*1988, Curs de pedagogie, Universitatea Bucureşti;*
Cerkez, Matei; Pădureanu, Victoria	*1999, Standarde şi calificative, Editura Sigma*
Chardenet, Patrick	*1999, De l'activite evaluative á l'acte d'évaluation, L'Harmattan;*
Chatel Elisabeth	*2001, Comment évaluer l'éducation? Une theorie sociale de l'action éducative, Delachaux et Niestlé S.A. Lausane, Paris;*
Ciolan, Lucian	*Dincolo de discipline. Ghid pentru invatarea integrata/ cross-curriculara, Centrul Educatia 2000+, Bucuresti, 2003*
Crețu, C	*Curriculum diferențiat şi personalizat, Iaşi, Editura Polirom, 1998.*
Crețu, Carmen	*1997, Psihopedagogia succesului, Polirom, Iaşi;*
Cristea, Sorin	*1998, Dicționar de termeni pedagogici, EDP;*
Crişan, Al. (coord.)	*Curriculum şcolar. Ghid metodologic, Bucureşti, M.E.I.-I.S.E., 1996*
Cucoş, Constantin	*2002, Pedagogie, Polirom, Iaşi;*
Curriculum Național	*Cadru de referință, M.E.N.- C.N.C, Corint, Bucureşti, 1998.*
D'Hainaut, L	*1981, Programe de învățământ şi educație permanentă, EDP, Bucureşti;*

De Landsheere, V., De Landsheere, G	*Definirea obiectivelor educației, Bucureşti, EDP, 1979*
De Lansheere, G.,	*Evaluarea continuă a elevilor şi examenele, Bucureşti, EDP, 1975.*
Depover, Cristian; Noël Bernadette	*1998, Approches plurielles de l'évaluation des competences et des procesus cognitifs, FUCAM;*
Depover, Christian, Noël Bernadette	*2000, L'évaluation des competences et des processes cognitifs, De Boeck Université;*
Dragu, A	*Structura personalității profesorului, Bucureşti, EDP, 1996*
Figari, Gerard; Achouche, Mohamed	*2001, L'activité évaluative reinterogée, Bruxelles, De Boeck;*
Gagne. R	*. Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, Bucureşti, EDP, 1977*
Gayet Daniel	*1997, Les performances scolaires. Comment on les explique? Paris, L'Harmattan;*
Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor	*2002, CNC, Aramis, Bucureşti*
Golu, P., Verza, E., Zlate, M	*Psihologia copilului,, EDP, Bucureşti, 1993*
Gordon, Thomas	*1981, Enseignants efficaces, Le jour, Editeur Division de Sagides LTEE;*
Hadji, Charles,	*1992, L'evaluation des actions éducatives, PUF;*
Hadji, Charles	*1989, L'éevaluation, regles du jeu, Paris, ESF éditeur;*
Holban, I., (coord.),	*Cunoaşterea elevului. O sinteză a metodelor, Bucureşti, EDP., 1978*
Ionescu, Miron; Radu, Ion	*1995, Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca*
Iucu, Romiță	*2001, Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative, Polirom, Iaşi;*
Jinga, Ioan;Negreț, I	*1999, Învățarea eficientă, Bucureşti, All;*
Jinga. I., Petrescu, A	*Evaluarea performanței şcolare, Bucureşti, Editura Delfin, 1996*
Joița, Elena	*2002, Educația cognitivă, Editura Polirom, Iaşi*
Jorro, Anne	*2000, L'enseignant et l'évaluation. Des gests évaluatifs en question, Bruxelles, De Boeck;*

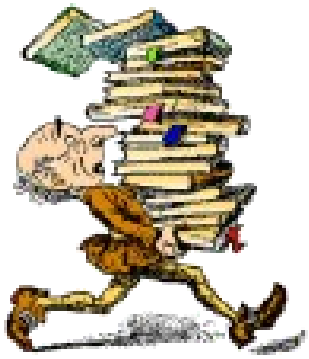


Kerlan, Alain	*1998, L'école á venir, ESF editeur*
Ketele, Jean Marie de	*1986, L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? Bruxelles, De Boeck*
Landsheere, Viviande	*1992, L'éducation et la formation, PUF, Paris*
Lang, Peter	*1995, Understanding Curriculum, Peter Lang Publishing, New York;.*
Lisievici, Petru	*2002, Evaluarea in invatamant. Teorie, practica, instrumente, Editura ARAMIS, Bucuresti*
Macavei, Elena	*1997, Pedagogie, EDP, Bucureşti;*
Manolescu, Marin	*2002, Evaluarea şcolară – un ontract pedagogic, Bucureşti, Editura Fundației Dimitrie Bolintineanu;*
Manolescu, Marin	*Activitatea evaluativa intre cognitie si metacognitie, Bucuresti, Editura Meteor, 2004*
MEN	*Reforma sistemului de evaluare şi examinare, Bucureşti, Editura Şcoala Românească, 1998.*
Merle, Pierre,	*1996, L'évaluation des éleves, PUF, Paris;*
Meyer Geneviéve,	*2000, De ce şi cum evaluăm, Polirom;*
Mialaret Gaston	*1993, Les sciences de l'éducation, PUF, Paris;*
Mialaret Gaston	*1993, Pedagogie generale, PUF;*
Miclea, Mircea	*1999, Psihologie cognitivă, Polirom, Iaşi;*
Ministerul Învățământului	*Învățământul din alte țări, Bucureşti, 1990.*
Mitrofan, N.	*Aptitudinea pedagogică, Bucureşti, Editura Academiei, 1982.*
Monteil, J-M.	*Educație şi formare, Iaşi Editura Polirom, 1997.*
Morissette Dominique	*1993, Les examens de rendement scolaire, Les Presses de l'Université Lavol;*

Neacşu, I.; Stoica, A. (coord)	*1998, Ghid general de evaluare şi examinare, M.I., CNEE, Aramis, Bucureşti;*
Neculau, Adrian	*1983, A fi elev, Editura Albatros, Bucureşti*
Nicola, Ioan	*2000, Tratat de pedagogie generală, Aramis, Bucureşti;*
Noël Bernadette	*1997, La metacognition De Boeck Université.*
Noveanu, Eugen (coord.)	*1977, Probleme de tehnologie didactică, EDP, Bucureşti;*
OCDE	*1998, Programmes scolaires. Mode d'emploi*
OCDE	*1999, Mesurer les connaisances et competences des éleves. Un nouveau cadre d'évaluation;*
Pânişoară, Ioan, Ovidiu,	*2003, Comunicarea eficientă, Editura polirom, Iaşi;*
Paun Emil, Potolea Dan (coord.)	*Pedagogie, Editura Polirom, Iasi, 2002*
Păun, Emil	*1999, Şcoala – abordare sociopedagogică, Polirom, Iaşi*
Pelletier, Guy	*1999, Former les dirigeants de l'education. Apprentisage dans l'action, Bruxelles, De Bocek;*
Peretti, André de	*1988, Encyclopedie de l'évaluation en formation et en éducation;*
Peretti, André de	*1996, Educația în schimbare, Iaşi, Editura Spiru Haret;*
Perrenoud Philippe	*1998, L'évaluation des eleves. De la fabrication de l'éxcelence a la régulation des apprentisages. Entre deux logiques, Bruxelles, De Boeck;*
Potolea, Dan, **Neacşu, Ioan; Radu, I.T**	*1996, Reforma evaluării în învățământ, Bucureşti, EDP;*
Potolea, Dan, **Paun E. Coord)**	*Pedagogie, Editura Polirom, Iasi, 2002*
Potolea, Dan	*Profesorul şi strategiile conducerii învățării, (în vol. Structuri, strategii şi performanțe în învățământ coord. I. Jinga, L.Vlăsceanu), Bucureşti, Editura Academiei, 1989.*
Potolea, Dan	*1988, Teoria şi metodologia obiectivelor educaționale, în Curs de pedagogie, Universitatea Bucureşti;*
Pourtois, Jean Pierre, Desmet, Haquette	*1997, L'éducation postmodern, PUF, Paris;*

Radu, I. T.	*1981, Teorie şi practică în evaluarea eficienței învățământului, EDP, Bucureşti;*
Radu, I. T.	*2000, Evaluarea în procesul didactic, EDP, Bucureşti*
Resweber Jean-Paul	*1981, La methode interdisciplinaire, PUF;*
Robert André (coord.	*2000, Les contenus d'enseignement en question. Histoire et actualité, CRDP de Bretagne;*
Rogiers Xavier	*1997, Analyser une action d'éducation ou de formation, De Boeck Université;*
Scallon Gerard	*2000, L'evaluation formative, Bruxelles, De Boeck;*
Schiopu, U., Verza, E	*Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții, Bucureşti, EDP, 1995.*
SNEE	*1998, Evaluarea în învățământul primar. Descriptori de performanță, Bucureşti;*
SNEE	*2001, Ghid de evaluare. Limba şi literatura română, Bucureşti, Aramis;*
Stan, Cristian	*„Evaluarea şi autoevaluarea în procesul didactic, în Ionescu Miron, Chiş Vasile (coord), 2001, in Pedagogie, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;*
Stanciu I. Gh	*1995, Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX, Bucureşti, EDP;*
.Stoica, Adrian (coord),	*2001, Evaluarea curentă şi examenele. Ghid pentru profesori, Prognosis, 2001*
Strungă, Constantin	*1999, Evaluarea şcolară, Editura Universitatii de Vest, Timişoara;*
Toma, Steliana.,	*Profesorul, factor de decizie, Bucureşti, Editura Tehnică, 1994.*
Tomşa, Gh	*Consilierea şi orientarea în şcoală, Bucureşti, Casa de Editura şi Presă, Viața Românească, 1999.*
Ungureanu Dorel,	*2001, Teroarea creionului roşu. Evaluarea educațională, Editura Universității de Vest;*
Văideanu, George	*1988, Educația la frontiera dintre milenii, Editura Politică, Bucureşti;*
Verza, E., Schiopu, U.,	*Psihologia vârstelor, Bucureşti, EDP, 1995.*

Vlăsceanu, Lazăr	*1988, „Proiectarea pedagogică, în Curs de pedagogie, Universitatea Bucureşti;*
Vogler Jean (coord.)	*2000, Evaluarea în învățământul preuniversitar, Polirom, Iaşi;*
Voiculescu Elisabeta	*2001, Factorii subiectivi ai evaluării şcolare. Cunoaştere şi control, Aramis;*
Voiculescu Elisabeta	*2001, Factorii subiectivi ai evaluării şcolare. Cunoaştere şi control, Aramis;*
x x x	*1998, Dictionnaire actuel de l'éducation, Guerin;*
x x x	*1998, Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation, Nathan;*
Zlate, M	*Fundamentele psihologiei, Bucureşti, Editura XXI, 1994.*



ATENȚIE:

La pag. 89 şi la pag.163-164 – se oferă repere pentru răspunsul la 3 teste care nu se regăsesc anterior, în text